أنماط تعامل مشرفي التربية الرياضية في مديريات التربية والتعليم مع الصراعات الأكاديمية التي تواجههم في الأردن

Models used by the physical education supervisors in dealing with the educational conflict in Jordan

إعداد

طاهر عبدالله قاسم مسعود

إشراف

الأستاذ الدكتور علي محمود الديري

حقل التخصص - تربية بدنية

1427هـ/2006م

أنماط تعامل مشرفي التربية الرياضية في مديريات التربية والتعليم مع الصراعات الأكاديمية التي تواجههم في الأردن

إعداد

طاهر عبدالله قاسم مسعود

بكالوريوس تربية رياضية، جامعة اليرموك،1987

دبلوم إرشاد وتوجيه مدرسي، جامعة اليرموك،1991

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص التربية البدنية في جامعة اليرموك، اربد، الأردن

لجنة المناقشة

أ.د. علي محمود الديري...رئيساً

أستاذ المناهج وطرق التدريس في التربية الرياضية، قسم التربية البد نية، جامعة اليرموك

أ.د. ابراهيم وزرمس ....عضوا

أستاذ الإدارة والتنظيم في التربية الرياضية، قسم التربية البد نية، جامعة اليرموك

أ.د. شفيق فلاح علاونة...عضوا

أستاذ علم النفس التربوي في كلية التربية،الإرشاد وعلم النفس، جامعة اليرموك

د. احمد هزاع البطاينة...عضوا

أستاذ مشارك في مناهج وطرق تدريس في التربية الرياضية، قسم التربية البد نية، جامعة اليرموك

الإهـــداء

إلى من رأيت النور في أحضانها طفلا وغمرتني بالحب والحنان... أمي

إلى من علمني الصبر والدي أطال الله في عمره.... وزوجتي وأولادي... والى من كل من ساعدني... مع الشكر والتقدير.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الخلق محمد وآله وصحبه وسلم.

أما بعد:

فإنه لا يسعني وقد شارفت على إتمام هذا الجهد العلمي، إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وخالص الامتنان إلى الأستاذ الدكتور علي محمود الديري على ما قدمه لي من توجيهات وإرشادات كان لها الأثر في إخراج هذا الجهد العلمي المتواضع.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة وهما الأستاذ الدكتور إبراهيم وزرمس والأستاذ الدكتور شفيق فلاح علاونه والدكتور أحمد هزاع بطاينه على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة مثمنا لهم توجيهاتهم التي تثري هذه الرسالة وشكري وتقديري إلى كل من ساهم في تنسيق وإخراج هذا الجهد العلمي المتواضع.

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

الملخــص

مسعود، طاهر، عبد الله، (٢٠٠٦)، أنماط تعامل مشرفي التربية الرياضية في مديريات التربية والتعليم مع الصراعات الأكاديمية التي تواجههم في الأردن.رسالة ماجستير، جامعة اليرموك،٢٠٠٥ (المشرف: أ.د علي محمود الديري).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط تعامل مشرفي التربية الرياضية في مديريات التربية والتعليم في الأردن مع الصراعات الأكاديمية التي تواجههم وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما درجة ممارسة مشرفي التربية الرياضية لأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية؟
- هل هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة مشرفي التربية الرياضية لأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية تعزى لجنس المشرف و مؤهله العلمي و خبرته الإشرافية؟

استخدمت في الدراسة أداة قياس التعامل مع الصراعات التنظيمية استنادا إلى عدد من الدراسات السابقة والأدب التربوي، تكون الاستبيان من (٤٠) فقرة تغطي أنماط التعامل مع الصراعات الستة (التعاون والمجاملة والتسوية والتجنب واستخدام السلطة والإحالة بمستوى أعلى) وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) مشرفا ومشرفة تم اختيارهم بالطريقة القصدية.

أظهرت النتائج مايلي:

١. يستخدم مشرفو التربية جميع أنماط التعامل مع الصراعات حسب الترتيب التنازلي التالي: استخدام السلطة، الإحالة لمستوى أعلى،التعاون؛ التسوية، المجاملة، التجنب).
٢. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تعزى لجنس المشرف في درجة ممارسة نمطي (الإحالة لمستوى أعلى لصالح الذكور والتجنب لصالح الإناث)
٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تعزى للمؤهل العلمي أو الخبرة الإشرافية في درجة ممارسة أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: مشرفو التربية،صراعات أكاديمة، أنماط تعامل.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وأهميتها

مقدمة :

تواجه التنظيمات الإدارية مصاعب ومشاكل عديدة من حيث الهيكل التنظيمي وطريقة الاتصالات ما بين الأقسام وتلبية حاجات التنظيم والأفراد العاملين، والعامل الأساسي في إيجاد حل تلك المشاكل هو العنصر البشري. ومن الضروري فهم سلوك الفرد ومعرفة محركاته ومحاولة الوصول إلى أقصى درجة من الإنتاجية والأداء الجيد. والصراع كظاهرة إنسانية ليس من السهولة تجنبها حيث أن الاختلاف والتنافس بين الأفراد أمر طبيعي لأن الإنسان يعيش نظاما اجتماعيا يتصف بتفاعل مستمر، والتفاعل يحدث التعارض والاختلاف ويؤدي إلى صراعات تعيق العمل الذي يحدث من خلال سوء الاتصال بين الأفراد داخل العمل والتنظيم ويؤدي ذلك إلى الإحباط عند اصطدام الأهداف ببعض الحواجز ووجود صراع على الهدف الناتج عن الرغبة في الخيارات المتاحة، وقد اهتم علماء التربية والإدارة والاجتماع والاقتصاد وعلم النفس في حل الصراع التنظيمي لأن المديرين يقضون جزءاً من وقتهم في التفاعل مع الصراعات. ولا يكاد يخلو أي من كتب الإدارة من فصل أو عنوان عن الصراع التنظيمي من حيث تعريفه وأهدافه ومستوياته ونتائجه وأساليب إدارته، وتباينت نظرة المدارس الفكرية نحو الصراع إذ تنظر إليه الإدارة التقليدية على أنه عامل ضعف ويجب القضاء عليه ووجوده يدلل على ضعف كفاية المدير، أما النظرة الحديثة فقد اعتبرت الصراع ظاهرة طبيعية صحية تصاحب التفاعلات الإنسانية وأنه يساعد على التجديد وقد ارتبط بهذه النظرة مصطلح إدارة الصراع ويؤكد على وجود جوانب إيجابية للصراع وأن هناك حاجة لإدارته بدل حله وأن إدارته تعتبر

عاملا هاما من عوامل نجاح الإدارة ويجب الإبقاء على مستوى معين من الصراعات داخل التنظيم (القريوتي، ٢٠٠٠).

ويشير (الخضور، ١٩٩٦) إلى أن المؤسسات التربوية تواجه الصراع التنظيمي ففيها أشخاص يتفاوتون في قدرتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم الفكرية وتربطهم شبكة معقدة من التفاعلات الإنسانية المتبادلة، التي تختلف في حدتها ومدتها وأسبابها فلا تتوقع منهم الاتفاق بشكل دائم ونجد أن القدرة على التعامل الإيجابي مع هذا الصراع تؤثر إيجابيا في تحقيق الأهداف وتحصيل الطلاب في المدارس ويزيد من دافعية المعلمين ويسهم في الفاعلية التنظيمية والمحافظة على صحة المدرسة وسلامتها.وذلك بسبب التفاعل المستمر مع أعضاء التنظيم لطبيعة تعدد مهام المشرف التربوي كذلك جاءت الحاجة للإشراف التربوي مع نشوء المدارس والمؤسسات التعليمية وذلك لمساعدة المعلمين في تحسين أدائهم من خلال التأكيد من تنفيذ المناهج الدراسية وتوصيل المعلومات للطلبة بالطريقة المناسبة والصحيحة.

ويحتل المشرف التربوي مكانا مهما في التربية والتعليم ومما يزيد من أهميته تعدد الأدوار ودقة المهام المنوطة به بالإضافة إلى كونه قائدا تربويا فهو مسؤول عن تطوير المناهج وتحسين التعليم وزيادة فاعلية أداء المعلمين وهو مطالب بتفوقهم والعمل على تدريبهم وحثهم على الإبداع وتنشيط البحث التربوي، ومن مهام المشرف التربوي التطوير المهني للمعلمين والإشراف على طرق التعليم وأساليبه والاهتمام بالمعلمين المبتدئين وتقويم العملية التعليمية (الخطيب، ١٩٨٧).

والمشرف يواجه الصراعات مستعينا بكل الأساليب لتحقيق أهداف العملية التربوية ، وتأتي أهمية دراسة ادارة الصراع لدى المشرف إقرارا بدوره الرئيس والفعال في العملية التربوية، ويشير (الزيوني كما أورده الخضور، ١٩٩٦) بأن وظائف الإشراف يجب أن لا تنحصر في الإشراف والتنسيق والمراجعة بل يجب أن تمتد إلى أماكن حدوث المنازعات بحيث يقوم المشرفون بتحديد المراكز التي تمكنهم من القيام بحل المنازعات لأن وظيفة المشرف هي حلقة وصل بين الإدارة والميدان والدور البارز في تحسين نوعية الأداء.

وفي سبيل إدارة الصراع فإنه ليس هناك أسلوب واحد يصلح للتعامل مع جميع مواقع الصراع، وذلك لأن المشرفين يتعرضون لمواقف الصراع المختلفة مما يتطلب منهم أساليب تعامل مختلفة حسب طبيعة الموقف الإشرافي (القريوتي، ٢٠٠٠) .

يفرق العلماء والباحثون بين مفهومي حل الصراع وإدارة الصراع فحل الصراع هو جزء من عملية إدارة الصراع التي تتضمن إيجاد حل يرضي الطرفين، أو إبعاده وإنهاءه، أما إدارة الصراع فهي الإقرار به كحقيقة تنظيمية وليس المطلوب التخلص منه بل التعرف إليه وتشخيصه والتعرف إلى حجمه ومصادره لتوظيف الأسلوب الإداري الملائم لحله بصورة تكفل التخفيف من حدة الصراع غير البناء وتعزيز الصراع البناء. وهنا يستخدم المشرف التربوي أحد الأساليب في تعامله مع الصراع التنظيمي وحسب الموقف الإشرافي.

ووضع الباحثون عدة استراتيجيات لأساليب التعامل مع الصراع فوضع (توماس وكلمان Thomas and Kilman) الأساليب التالية:

١. التعاون والمجاملة والتسوية والتنافس والتجنب. ووضع (بليك وموتون Blake and Mouton) أساليب مثل المواجهة والإجبار والحل الوسط والتجنب (رمضان، ٢٠٠١).

ومن هنا يبرز الدور القيادي لمشرف التربية الرياضية في توظيف هذه الأساليب لحل الصراع حيث يرى الأسلوب المناسب مع الموقف المناسب لينعكس بشكل إيجابي في المحصلة النهائية على العملية التربوية ومن هنا جاءت أهمية تزويد مشرفي التربية الرياضية بالتغذية الراجعة عن ممارستهم وتعاملهم مع الصراعات التي تواجه مشرفي التربية الرياضية.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث كمعلم للتربية الرياضية في وزارة التربية والتعليم فقد اطلع على طبيعة الصراع الدائم في هذا القطاع سواء بين المعلمين والمشرفين أو بين المشرفين والإدارة المدرسية، وكل هذا الصراع بحاجة إلى جهد مشرف التربية الرياضية وخبرته وكفاءته لحله وتوجيهه بشكل سليم لخدمة العملية التعليمية، وبما أن المشرف التربوي عنصر هام وقائد في العملية التربوية، ويتحمل جزءاً هاماً من خلال صلته بالمعلمين

ومديري المدارس والأنشطة الإشرافية والتقويمية فثمة احتمال كبير لظهور أشكال مختلفة من الصراع إذا ما تجاهل أحدهم حدود دوره واعتدى على دور الآخرين، وخاصة أن مهمة الإشراف تثير المعارضة تعد بيئة خصبة للصراعات وظاهرة حتمية ملازمة للتنظيمات الإدارية، إذ لا بد من إدراك كبير اتجاهات الأفراد وممارستهم لمنع الصراع غير البناء والتقليل من حدوثه (فيفر، دنلاب، المترجم محمد ديراني، ١٩٩٣) وكل منهم له طريقة خاصة في هذا الأسلوب وفقا للموقف المناسب ولأن المشرف التربوي يقضي وقتا طويلا لإدارة الصراع أصبحت كفاية إدارة الصراع توازي الوظائف الإدارية من تخطيط وتنفيذ وتقييم ولأن امتلاكها له مردود إيجابي على تحسين الأداء التعليمي (فيفر، دنلاب، المترجم محمد ديراني، ١٩٩٣).

ومن خلال إطلاع الباحث على مجموعة الأبحاث والدراسات في هذا المجال فقد تبين له أن أهم الأنماط التي تجدر دراستها هي التعاون والمجاملة والتسوية والتجنب واستخدام السلطة والإحالة لمستوى أعلى "فمن هنا جاءت هذه الدراسة للوقوف على درجة ممارسة مشرف التربية الرياضية لأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية باختلاف متغيرات جنس المشرف ومؤهله وخبرته الإشرافية.

أهمية الدراسة:

حاولت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة مشرفي التربية الرياضية لأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية من وجه نظرهم، كذلك تأتي أهمية دراسة الصراع من خلال الصراعات التي تواجه مشرف التربية الرياضية لأنها حتمية ولا بد من اختيار النمط الأمثل للتعامل وإدارتها إدارة ناجحة وتحويل الصراع إلى قوة ايجابية لزيادة فاعلية النظام التربوي وتحسين مخرجاته وقوة دافعة إلى التجديد والابتكار والتغيير الإيجابي وفقا للنظرة المعاصرة للصراع.

كذلك تتميز أهمية هذه الدراسة حيث خصت مجتمع مشرفي التربية الرياضية الذين لديهم مهام إدارية وفنية، وتقويمية، وتدريبية، يتفاعلون بشكل مباشر مع الميدان التربوي مما يجعل طبيعة عملهم بيئة خصبة للصراعات والاختلافات والتعارض وإن امتلاك المشرف التربوي لمهارة التعامل وإدارة الصراع أصبحت ضرورة ملحة كامتلاكه لأي

مهارة إدارية أخرى. حيث أصبحت مهارة من مهارات المدير العصري وميدان الإدارة التربوية يهتم بإدارة الصراعات التنظيمية وذلك للأثر الكبير الذي يتركه على أداء العاملين في الميدان التربوي، كذلك تضيف نتائج هذه الدراسة معلومات مهمة يمكن لمشرفي التربية الرياضية الاسترشاد بها لأنماط إدارة الصراع والحصول على تغذية راجعة وتقويم ذاتي عن أنماطهم التي يتعاملون بها في إدارتهم للصراع ومن أجل تطوير العملية الإشرافية لدى معلمي التربية الرياضية في الأردن.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى مايلي:

١. الكشف عن أنماط تعامل مشرفي التربية الرياضية في مديريات التربية والتعليم في الأردن مع الصراعات الأكاديمية والمتمثلة في التعاون واستخدام السلطة والتسوية والمجاملة والتجنب والإحالة لمستوى أعلى ومدى ممارسة مشرفي التربية الرياضية لأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية من وجهة نظرهم.

٢. الكشف عن اختلاف ممارسة مشرفي التربية الرياضية لأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية والمتمثلة في التعاون واستخدام السلطة، والتسوية ، والمجاملة، والتجنب والإحالة لمستوى أعلى باختلاف متغير الخبرة الإشرافية، والمؤهل، والجنس.

أسئلة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما درجة ممارسة مشرفي التربية الرياضية لأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية في مديريات التربية والتعليم في الأردن؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة مشرفي التربية الرياضية في الأردن لأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية تعزى لمتغيرات جنس المشرف ولمؤهله العلمي ولخبرته الإشرافية؟

مجالات الدراسة:

جميع مشرفي ومشرفات التربية الرياضية في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي (٢٠٠٥ – ٢٠٠٦) في مديريات التربية والتعليم.

مصطلحات الدراسة:

الصراع التنظيمي: يعرفه توماس وكيلمان (Thomas & Kilmn) على أنه العملية التي تبدأ عندما يدرك أحد الأطراف أو يرى أن الطرف الأخر يحبط أو يعيق أو هو على وشك أن يحبط أو يعيق شيئا مما يتعلق أو يقع ضمن اهتماماته أو أهدافه (البواب، ١٩٨٦).

هذه الدراسة تتبنى الصراع التنظيمي على أنه حالة عدم الانسجام والاتفاق المرتفع أو المنخفض التي تحدث لمشرف التربية الرياضية عندما يجد نفسه في مواقف تتعارض فيها تحقيق الأهداف التربوية، وكيفية سلوكه لنمط معين يحقق فيه أهداف المؤسسة التربوية مع الأفراد الآخرين من معلمين ومدراء وإداريين ضمن العمل في الميدان.

مشرف التربية الرياضية: هو شخص معين من وزارة التربية والتعليم وذو خبرة واسعة في تخصصة ليمارس مهمات إشرافية ولتحقيق أهداف العملية التعليمية والتعلمية وتحسينها. (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٢).

أساليب إدارة الصراع: هي طرق واستراتيجيات التعامل في مواجهة ومعالجة المواقف التي يواجهها المشرف في حال المعارضة وعدم الاتفاق مع ما في أطراف العملية التعليمية التعلمية وتتمثل في الأساليب التالية: (التعاون، استخدام السلطة، التسوية، المجاملة، والتجنب، والإحالة لمستوى أعلى) (القرعان، ١٩٩٦).

التعريفات الإجرائية

أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية: هي الأنماط المفضلة التي يستخدمها مشرف التربية الرياضية في مواجهة المواقف التي يجد فيها تعارضا مع أطراف أخرى، وهذه الأنماط هي: (التعاون، استخدام السلطة، التسوية، المجاملة، والتجنب، الإحالة إلى مستوى أعلى).

ونقاس درجة ممارسة مشرف التربية الرياضية لنمط إدارة الصراع المحدد من خلال الإيجابية عن الفقرات المكونة للأنماط التي حددها الاستبيان ويعبر عن كل نمط مجموع الدرجات الكلية المرتفعة أو المنخفضة لفقرات النمط المكونة له والذي أجاب عنه مشرفو التربية الرياضية.

التربية الرياضية: هي شكل من أشكال التربية تقوم على أساس الاهتمام بالتربية عن طريق البدن وإكساب الفرد مهارات وخصائص وصفات بدنية وتكوين عادات سليمة بحيث يتمتع بشخصية متوازنة وتكون لديه القردة على مجابهة متطلبات الحياة بكفاءة.

المعلم: هو الشخص المعين من قبل وزارة التربية والتعليم لتدريس مادة تخصصه والقيام بمهمة التعليم.

الخبرة الإشرافية: هي عدد سنوات خدمة مشرف التربية الرياضية في وظيفة الإشراف على المعلمين في وزارة التربية والتعليم.

الصراع الأكاديمي: حالة تفاعلية تظهر في عدم الاتفاق أو الاختلاف أو عدم الانسجام والتوتر بين المشرف التربوي وبين طرف آخر من جماعة العمل.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

يعتبر الحديث عن الصراعات التنظيمية في المؤسسات التربوية والاجتماعية من الموضوعات الحديثة التي بدأ الاهتمام بها مؤخرا بشكل كبير وهو موضوع حديث على المستوى العالمي وبالرغم من حداثة الاهتمام به إلا أنه ليس موضوعا جديدا بل الجديد فيه هو بحثه من قبل علماء الإدارة وعلماء النفس والاجتماع الذين بحثوا في هذا الموضوع منذ زمن بعيد ولكن من وجهة نظر اجتماعية ونفسية، وقد استفاد علماء الإدارة من علماء النفس والاجتماع في بحثهم للصراع.

تباينت النظرة إلى الصراع مع مرور الزمن من نظرة تقليدية سلبية ومن خلل يصيب التنظيم يجب التخلص منه إلى نظرة إيجابية تعتبره أمرا طبيعيا ممكن الاستفادة منه في حفز واستغلال الطاقات الكامنة وسبيل إلى التغيير وقوة ايجابية وهناك من ذهب إلى أبعد من ذلك بتشجيعه للصراع ومحاولة المحافظة على حد معقول منه والكافي لإثارة الإبداع والنقد الذاتي للإبقاء على حيوية الجماعة (Robbins, 1992)

مفهوم الصراع التنظيمي:

تعددت تعريفات الصراع بتعدد الباحثين أنفسهم وذلك لاختلاف خلفيتهم العلمية ومدارسهم الفكرية ولاختلاف مستوياته وأشكاله وأسبابه وأنماط وأساليب إدارته والارتباط بأكثر من تخصص كإدارة والتربية والاقتصاد والاتصال بمفهوم النفس، إلا أن هناك سماتاً تشترك فيها تعريفات الصراع أهمها: أنه يحدث نتيجة تفاعل بين الأفراد والجماعات وتعارض المصالح وعدم التوازن وعدم تلبية حاجات الأفراد ومما ينتج عنه إحباط وإعاقة في تحقيق الأهداف الفردية وأهداف المؤسسة وفيما يلي تعريفات مختلفة لمفهوم الصراع:

الصراع لغوياً:

هو النزاع (الخصام) أو الخلاف أو الشقاق (الدهان، ١٩٨٠)

وعرفه توماس وكيلمان (Thomas & Kilman) المذكورين في قطن (٢٠٠١) بأنه العملية التي تبدأ عندما يرى أحد الطرفين أو يدرك أن الطرف الأخر يعيق أو يحبط أو على وشك أن يحبط اهتماماته.

ويعرف جواد (٢٠٠٠) الصراع على أنه حالة من حالات النزاع والتسارع التدريجي في مشاعر أطراف الموقف (الأفراد) وانتقالها من موقف منضبط إلى موقف أخر غير منضبط وبعيد عن الحالة الاعتيادية. وإذا ما بلغ الموقف غير المنضبط ذروته فإن حربا قد تنشب بين الأفراد في الموقف المعني، ولا يعني بالضرورة أن كل حالة صراع ستتخطى الحواجز وصولا إلى حالة الاعتداء.

كما عرف عسكر (١٩٨٣) الصراع بأنه يعني تعارض المصالح وعدم اتفاق الرغبات:

وعرف بدر (١٩٨٦) الصراعات بأنها عبارة عن تعارض لرغبات معينة داخل الفرد أو تعارض أو توتر بين فرد وأخر أو بين مجموعة من الأفراد وأخرى نتيجة لعدم وجود توافق حقيقي أو مدرك لرغبات الأفراد أو لأهداف الأفراد أو لأهداف المجموعات أو نتيجة لعدم الاتفاق على وسيلة تحقيق هذه الأهداف أو الرغبات.

يلاحظ من التعريفات السابقة انه لا يوجد إجماع واحد على تعريف الصراع وربما يعود ذلك إلى أن الصراع يحدث في مستويات متعددة كالمستوى الذاتي داخل الفرد نفسه والمستوى الفردي في التنظيم والمستوى التنظيمي بين الجماعات داخل المؤسسة وبين المؤسسات فبعض التعريفات ركزت على مستوى معين دون غيره.

وقد تعود الصعوبة في إعطاء تعريف جامع للصراع إلى ارتباط الصراع بعدد من العلوم فهو يرتبط بعلم السلوك التنظيمي وعلم النفس وعلم الإدارة وعلم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي.

وسبب أخر لصعوبة تعريف الصراع هو أن الصراع قد عرف بوساطة الأكاديمية والمدراء بطرق مختلفة (Gray & Strake, 1988) بالإضافة إلى أن هناك اتجاها لمساواة الصراع بالتنافس مع أنهما ليسا مترادفين (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1983) وفيما يلي توضيح للفرق بين الصراع والتنافس.

فالتنافس يعني تعارض أهداف الأفراد أو المجموعات ولكن ليس هناك تعارض مباشر أو سلوك معيق من قبل أحد أطراف الصراع سواء بين الأفراد أو المجموعات مثل التنافس الرياضي في بعض الألعاب مثل سباق الجري والسباحة حيث لا تتضمن هذه الألعاب منعا أو سلوكا معيقا من قبل أحد المتسابقين للمتسابق الأخر.

أما الصراع فيتضمن وجود أشخاص أو مجموعات تضع عوائق وحواجز تمنع الطرف الآخر من تحقيق هدفه فهو يتضمن وجود أهداف متعارضة كما هو الحال في التنافس ولكن هناك نزاعا مباشرا بين الأفراد أو المجموعات حيث تتمثل في وضع العراقيل لمنع الطرف الأخر من تحقيق هدفه.

ونستنتج من خلال التعريفات الأنفة الذكر، أن الصراع موقف تنافسي بين طرفين متعارضين في الأهداف ومدركين للتعارض فيرغب كل منهم الحصول على المزيد من السلطة والمركز والفائدة، والصراع إما أن يكون بناءً أو غير بناء، ويزداد الصراع كلما أدرك أحد الأطراف أن مقدار الخسارة عليه كبير . وكذلك أن الصراع يتضمن وجود أشخاص يضعون عوائق وحواجز لتمنع الطرف الأخر من تحقيق أهدافه وهنا يوجد تعارض وتداخل مباشران يتمثلان بوضع عراقيل تعيق تحقيق الطرف الأخر لأهدافه. وينطوي على اتجاه عدائي ويتبين الصراع بما يلي:

أ. زيادة الصراع تعيق تحقيق الأهداف.

ب. وجود طرفين للصراع على الأقل وبينهما علاقة تبادلية.

جـ. للصراع أسباب ومجالات وأشكال ومستويات.

د. للصراع أعراض جانبية أكيدة.

هـ. التباين في وجهات النظر والتنافس على السلطة والمصالح المشتركة هي من مظاهر الصراع وأسبابه.

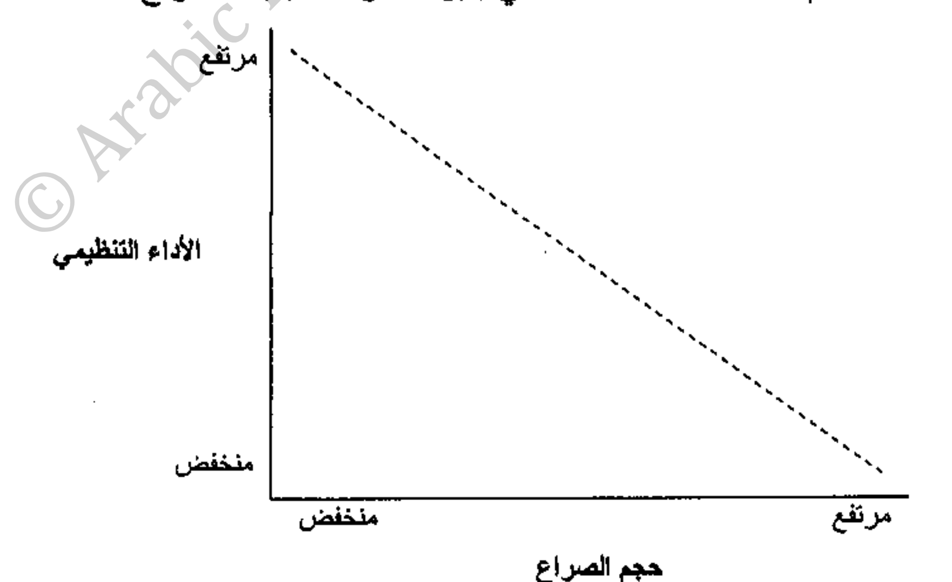
المدارس النظرية للصراع:

المدرسة الكلاسيكية: (The Traditional View)

لقد اشتهرت هذه النظرة في الثلاثينيات والأربعينيات، ويعتبر رواد النظرية الكلاسيكية في الإدارة رواد العلاقات الإنسانية المنظرين الكبار لهذه النظرة التي تعتبر وجود الصراع في المؤسسات أمرا سلبيا يشير إلى خلل ما في المؤسسة ودليلا على ضعف الإدارة وفشلها في توجيه الأفراد نحو تحقيق الأهداف.

وكذلك ينظر هذا الاتجاه للصراع على أنه حالة سيئة ونظرة سلبية وأنه يرادف العنف والدمار وعدم العقلانية، وتبعا لهذه النظرة فإن وجود الصراع غير مفضل ويجب التخلص منه لاعتقادهم أنه يؤدي إلى اختلال وظيفي وانخفاض طموحات الآخرين. وقد توصلت تجارب هورثن إلى النتائج التالية: ضعف الاتصال ونقص الانفتاح بين الأفراد وعدم قدرة المدير على الاستجابة لحاجات وطموحات موظفيه، ويصرف انتباههم ويستنفذ قواهم ويشتت الجهود عن تحقيق الأهداف (Robbins, 1992).

وبسبب هذه النظرية السلبية للصراع فقد تراوحت أساليب معالجته ما بين تجنبه وإهماله واستخدام القوة لقمعه، الشكل التالي يبين النظرة التقليدية للصراع:



شكل رقم (١) النظرة التقليدية للصراع

ويبين هذا الشكل أن كلما ازدادت درجة الصراع، قل الأداء التنظيمي وبالعكس

(Gray & Strake, 1988)

ترى هذه النظرية أن الصراع موقف (ربح- خسارة) من منطلق (المجموع الصفري) أي أن أحدهم سيحصل على أعلى درجة والطرف الآخر سيحصل على أقل درجة (الطويل، ١٩٩٧) .

المدرسة السلوكية: العلاقات الإنسانية (The Behavioral View)

يرى السلوكيون أن الجدال أمر طبيعي في المجموعات وأن الصراع حتمي وأن المدرسة السلوكية تؤيد قبول الصراع، وأنه لا يمكن التخلص منه كليا وأن له فائدة في أداء الأفراد وقد يخدم هدفا من أهداف التنظيم ويحتاج وجود الصراع إلى ترشيده مع المحاولة المستمرة لحله وقد سادت هذه النظرة من نهاية الأربعينيات حتى منتصف السبعينات (رمضان، ٢٠٠١).

كما يرى أنصار هذه المدرسة أن الصراع ظاهرة إنسانية ووجوده طبيعي ومفروض على التنظيم ولا يمكن القضاء عليه، وعدم وجوده أمر مثير للجدل وخلل لأن الإنسان ليس آله بل إنه إنسان له مشاعر وحاجات يجب مراعاتها وأن الصراع يؤدي إلى تحفيز وتجديد الطاقات والابتعاد عن الروتين (Robbins, 1992)

ا لمدرسة التفاعلية أو الحديثة: (The interactionist View)

بينما ينظر أنصار النظرية السلوكية إلى الصراع كظاهرة حتمية فإن أنصار النظرة التفاعلية يشجعون وجود الصراع، ليعطي قوة ايجابية وفاعلة في عمل الجماعة على أرضية متناغمة مسالمة حتى لاتصبح جماعة راكدة غير مستجيبة، وكذلك عند الحاجة للتغيير والتجديد فلا بد من استثارة الصراع، وهذه النظرة تشجع القادة للحفاظ على حد أدنى صحي ومقبول من التوتر ليحافظ على بقاء الجماعة ونموها وتطورها والإبداع والنقد الذاتي (القريوتي، ٢٠٠٠).

وتقوم هذه المدرسة على عدة افتراضات:

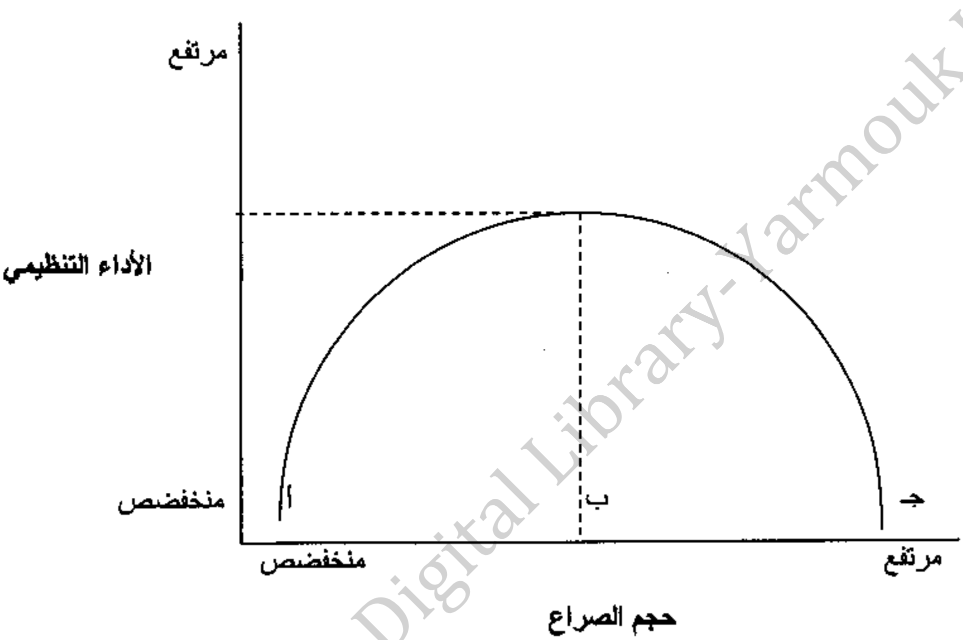
أ. الاعتراف بضرورة الصراع البناء.

ب. تشجيع المعارضة البناءة.

جـ. التمكن من إدارة الصراع ومعالجته.

د. أن الصراع مسؤولية جميع إداري النظام (الطويل، ١٩٩٧).

ويرى جراي وستراك (Gray & Starke, 1988) أن الصراع ليس بالضرورة مفيدا، فإذا ما زاد أو قل حجمه، فإنه ربما يكون سلبيا فمن هنا تأتي أهمية امتلاك المهارات والقدرات اللازمة لتشخيص الصراع، والتعرف إلى الأسلوب الأمثل للتعامل مع الصراع وتوظيفه لخدمة المنظمة وتقدمها، ويوضح الشكل رقم (٢) نظرة المدرسة التفاعلية للصراع.



الشكل رقم (٢) العلاقة بين درجة الصراع ودرجة الأداء تبعاً للمدرسة الحديثة

(Robbins, 1992)

يبين الشكل رقم (٢) أن الصراع المنخفض يؤدي الى أداء منخفض كما في (أ)، وان الصراع المتوسط المستوى يؤدي الى أداء مرتفع كما في (ب).) و أن الصراع المرتفع يؤدي الى أداء منخفض كما في(ج).

ومن الشكل السابق نجد ثلاثة حالات نلخصها فيما يأتي:

أ. صراع قليل، وغير بناء، وأداء متدن

ب. صراع مناسب، وبناء، وأداء عال.

جـ. صراع عال، وغير بناء، وأداء متدن.

ويذكر الطويل (١٩٩٧) أن كوسر (Coser) من أوائل الذين طرحوا هذا التصور، حيث يرى كوسر أن الصراع يقضي على رتابة الأمور وركودها وروتينيتها فيطلق شرارة التجديد، وأنه يشكل قوة في أداء الجماعة وضروري وحتمي لفاعلية الجماعة وكذلك يرى أنه ليس كل الصراعات صحيحة فيميز بينهما على أنها صراع وظيفي بناء يخدم أهداف المؤسسة أو صراع مخرب مؤذ يؤدي إلى اختلال وظيفي.

وبناء على هذه النظرة للصراع فإن المطلوب ليس القضاء على الصراع حال ظهوره، بل يجب التعامل معه حيث يوجه الوجهة الإيجابية ليخدم الأهداف التنظيمية، ويعزو القريوتي (٢٠٠٠) سر هجرة الكثيرين من أفراد الدول النامية إلى مجتمعات الخارج لعدم تبنيهم هذا التصور فيتم فرض القيود على تفكيرهم وعملهم لتسود ثقافة الركود والإذعان والطاعة العمياء، بعكس الدول المتقدمة التي تطلق العنان لكل فرد ليختار طريقة تفكيره والعمل والحياة، ويجرب مختلف الأفكار ليصل إلى الإبداع والإنجاز.

أسباب الصراع التنظيمي:

لأن الصراع سمة ملازمة لبني البشر فهناك أسباب وعوامل تقود وتحفز هذا الصراع، ويوجد سببين للصراع، أسباب شخصية وأسباب تنظيمية.

أما الأسباب الشخصية فهي:

١. سوء العلاقات الشخصية بين الموظفين.
٢. عدم وضوح السلطات.
٣. تعارض أهداف ومصالح الموظفين.
٤. المعاملة غير العادلة للموظفين فتحفيز بعض الأفراد للعرف أو العمر أو الجنس قد يثير بعض المشاكل والصراعات.
٥. وجود أنماط من الموظفين الذين يتصفون بعدم التعاون وعدم الانضباط مما يتنافى مع العمل الجماعي التعاوني.
٦. التباين في الثقة والاتجاهات والقيم مما يؤدي إلى اختلاف بالإدراك للظواهر بسبب التفاوت بينهم (فياض، ١٩٩١).

ويشير القرعان (١٩٩٦) إلى أن الصراع ناتج عن اختلاف أسلوب القيادة من تشاركي إلى تسلطي إلى استشاري إلى ميال للمساعدة، فحسبما يكون الأسلوب تكون احتمالية الصراع، فالأسلوب التسلطي يولد الصراع، و الأسلوب التشاركي ينهي الصراع، ويرى رمضان (٢٠٠١) أن طبيعة عمل المشرف تثير الصراع بسبب اعتمادها على التقييم ومراقبة أعمال الآخرين.

ويرى القريوتي (٢٠٠٠) أن نمط اتخاذ القرار، ونهج المشاركة في أسلوب اتخاذ القرار يحمل في طياته بذور التناقضات، فلا بد من إيجاد آليات واضحة للحوار تقوم على الاحترام المتبادل، كذلك تعدد الوحدات الإدارية في التنظيم وتفاوت المراكز الاجتماعية للموظفين، واختلاف الوظائف يؤدي إلى تمسك كل منهم بأهدافه وكذلك أسس التقييم والترفيع غير العادلة.

الأسباب التنظيمية:

١. تعارض أهداف المديريات مع الأقسام والوحدات الإدارية فلا بد من وجود تنسيق دقيق لحل هذا التعارض.

٢. التنافس الحاد على الموارد البشرية والمالية المتاحة فضرورة التشارك في اقتسامها وانطلاقا من الافتراض الاقتصادي المعروف بأن الموارد محددة متناسبا مع الأهداف المرغوبة فالمؤسسات تعاني من الأوضاع المالية، فيتم التزاحم على هذه الموارد فيسبب الصراع لأن كلا يريد النصيب الأكبر.

٣. عدم الاتفاق على طرق وإجراءات العمل وأهدافه ويزداد الصراع عند التعارض بين الأقسام على الاختلاف في الإنفاق والوصول إلى وسائل مناسبة لتنفيذ الهدف فتمسك كل قسم بموقفه يعني الهدر وعدم الاستفادة من الصراع.

٤. اتساع نطاق الإشراف والقيادة بحيث تعددت مهمات الإشراف لتتعدى العلاقة بين المشرف والمعلم بشكل خاص واصبح الإشراف يبحث في جميع تفاصيل العملية العملية التعليمية من منهاج التطوير المهني .

٥. الاختلاف في الأهداف: حيث يجتمع الأفراد في التنظيم لتحقيق الأهداف العامة للمؤسسة فينتج عن هذه الأهداف أهداف فرعية، فيتم الاختلاف عليها وهي غير واضحة المعالم ويتم اختلاف التفسير والغموض في الوسائل والأهداف.

٦. جمود التنظيم إلى درجة لا تسمح باستيعاب المستجدات والتغيرات فإدخال التقنية إلى أعمال الأفراد والاعتماد عليها تختلف بسببها مشاعر الأفراد ما بين معارض ومؤيد.

٧. عدم وجود تحديد واضح لمسؤوليات وصلاحيات الموظفين فيتم تداخل اختصاصات ومسؤوليات الموظفين وعدم وجود تقنين واضح لكثير من الأمور وعدم الاعتماد على القواعد والإجراءات فقد يعطي قسم سلطات أكثرمن القسم الآخر وعدم التقيد بخطوط العمل.

٨. عدم تفويض السلطة الكافية للموظفين فتركز السلطة بأيدي أفراد ومغالاتهم بها وعدم توزيعها أو تحويلها، بل إساءة استخدامها يدعو إلى نشوء صراع.

٩. تصميم الهيكل التنظيمي الذي له دور في نشوء الصراعات مما أدى إلى تعدد المستويات الإدارية وتداخل الأنشطة والفعاليات وعدم وضوح الاختصاصات.

١٠. اشتراك أكثر من شخص في إنجاز العمل أو اتخاذ القرار والاعتماد المتبادل بين الأشخاص والأقسام، فالأقسام تعتمد على بعضها البعض بشكل تبادلي فيتطلب ذلك عملا تعاونيا بين الطرفين (المغربي، ١٩٩٣).

مستويات الصراع:

تتنوع الصراعات بشكل كبير وتكاد تجمع أدبيات الصراع على وجود أربعة مستويات للصراع وهذه المستويات هي الصراع الذاتي والصراع بين الأفراد والصراع بين المجموعات في المؤسسة وأخيرا الصراع بين المؤسسات.

أولا: الصراع الذاتي Intrapersonal

لا يتطلب هذا المستوى أكثر من فرد بل يكون داخل الفرد نفسه في شعوره وميوله واتجاهاته وأفكاره وقد يكون ناتج عن علاقاته مع الآخرين وهناك أهمية لهذا الصراع كونه تنعكس أثاره على سلوكيات وعلاقات الفرد وعلى المؤسسة كون الفرد يتعرض لاحباطات

في تحقيق أهدافه وطموحاته ورغباته ونتيجة تجاذب الأهداف أو التعارض الأدوار التي تطرأ على الفرد فيكون هذا النوع على نمطين:

أ. صراع الهدف: وينشأ هذا النوع عندما يكون الفرد في موقف الاختبار بين هدفين أو أكثر لهما نفس درجة التماثل في التأثير فيسببان للفرد نفس الشعور بالانجذاب ويصنف إلى ثلاثة أشكال.

١. صراع أحجام – أحجام (Avoidance) – (Avoidance) والبديلين درجة متساوية في السلبية فمثلا الاختبار بين إما الرسوب في نفس الصف أو النقل التاديبي من المدرسة.

٢- صراع (إقبال – إقبال) (Approach- Approach) وهنا على الفرد اختيار أحد البديلين اللذين لهما نفس قوة الجذب والأهمية وأن اختبار الأولى سيؤدي إلى إحباط الأخر، ومثال ذلك ذهاب في رحلة فيتعارض مع حفلة زميل وغالبا ما يدور حول أشياء لطيفة.

٣- صراع (إحجام- إقبال) (Approach - Avoidance) وهذه عملية طرد وجذب اتجاه حاجة واحدة لها مساوئ وحسنات ومثال ذلك كاختيار مهنة ممتازة ولكنها بعيدة عن موقع سكنه (عسكر، ١٩٨٣).

ب. صراع الدور: وكلمة دور مأخوذة من المسرح حيث تتضمن كل مسرحية أدوار محددة ويتوقع من الممثل أن يكون أداؤه مطابقا تماما كما هو محدد له في المسرحية وهذا ينطبق على الأدوار الاجتماعية حيث يتوقع المجتمع من الفرد أن يكون سلوكه مؤثرا بدوره الذي يحدده موقعه والدور هو مجموعة أنشطة مترابطة يقوم بها فرد معين ويتعرض الفرد لصراع الدور نتيجة تعارض مجموعتين من الضغوط في نفس الوقت.

فالفرد منا ينتسب لجماعات عديدة تتطلب القيام بأدوار مختلفة فالمشرف قد يكون أبا وزوجا وعضوا في جمعية ثقافية أو حزبية أو صديقا ومرؤوسا ومشرفا وقد يحدث تعارض بين توقعات الجماعات المختلفة ودور الفرد هنا هو التوفيق بين هذه الأدوار التي يقوم بها داخل المنظمة وخارجها (اليازجين، ٢٠٠٣).

ثانيا: الصراع بين الأفراد: Interpersonal

ويوجد بين شخصين أو كثير فينشا الخلاف حول قضايا معينة وكل يعتد ويتمسك بوجهة نظره ويكون سبب الصراع حول الأهداف والوظائف بين أعضاء المجموعة.

وقد قدم كل من جوزيف لوفت (Joseh lauft) وهاري انجهام (Harry Ingham) نموذجا لتحليل ديناميكية التفاعل بين الأفراد والآخرين وعرف هذا النموذج باسم نافذة جوهاري (درة، ٢٠٠٢).

وتتكون هذه النافذة من أربع خلايا كما في الشكل رقم (٣) وكل خلية تعكس مزيجاً من المعلومتين التاليتين:

	الفرد يعرف الآخرين	الفرد لا يعرف الآخرين
الفرد يعرف نفسه	1 Open self الذات المكتشفة	2 Hidden self الذات المخفية
الفرد لا يعرف نفسه	3 Blind self الذات العمياء	4 Undiscovered self الذات غير المكتشفة

الشكل رقم (٣) نافذة جوهاري

(درة، ٢٠٠٢)

ومن الشكل رقم (٣) نجد أربع حالات:

الحالة الأولى: الذات المكشوفة: الفرد يعرف نفسه ويعرف الآخرين، وهذه أفضل الحالات جميعها فهو على بينة من مشاعر وادراكات ومعلومات ودوافع نفسه والآخرين وهذا التعبير يجعل التفاعل بينهما أمر ممتع وغير مسبب للصراع.

الحالة الثانية: الذات المخفية: الفرد يعرف نفسه فقط ولا يعف دوافع ومشاعر ورغبات الآخرين فيعاني من الخوف والصراع والقلق لعدم قدرته على تفسير سلوكات الآخرين.

الحالة الثالثة: الذات العمياء: الفرد يعرف الآخرين فقط ولا يعرف نفسه فيكون الفرد مثيراً لغضب الآخرين في تصرفه وأسلوب حديثه دون أن يدرك ذلك وهذا يزيد احتمالية حدوث الصراع.

الحالة الرابعة: الذات غير المكتشفة: وهنا الفرد لا يعرف نفسه ولا يعرف الآخرين وهنا يرتفع عدم الفهم وسوء الاتصال وينفجر الموقف بحالات حادة من الصراع مع الأفراد والآخرين (درة، ٢٠٠٢).

أساليب إدارة الصراع بين الأفراد: بما أن ا لصراع حتمي ولا بد من إدارته وحله فهناك عدة أساليب لحل هذا الصراع منها ما ذكره بليك وماتون (Blacke and Mouton) الوارد في العديلي (١٩٩٥) من أن هناك خمسة أساليب لإدارة الصراع بين الأفراد ممثلة ببعدين هما:

أ. الاهتمام بالأفراد، ب. الاهتمام بالإنتاج.

وجعلا لهذين البعدين خمسة أساليب لإدارة الصراع: الانسحاب، والإجبار، والحل الوسط، والتهدئة، والمواجهة.

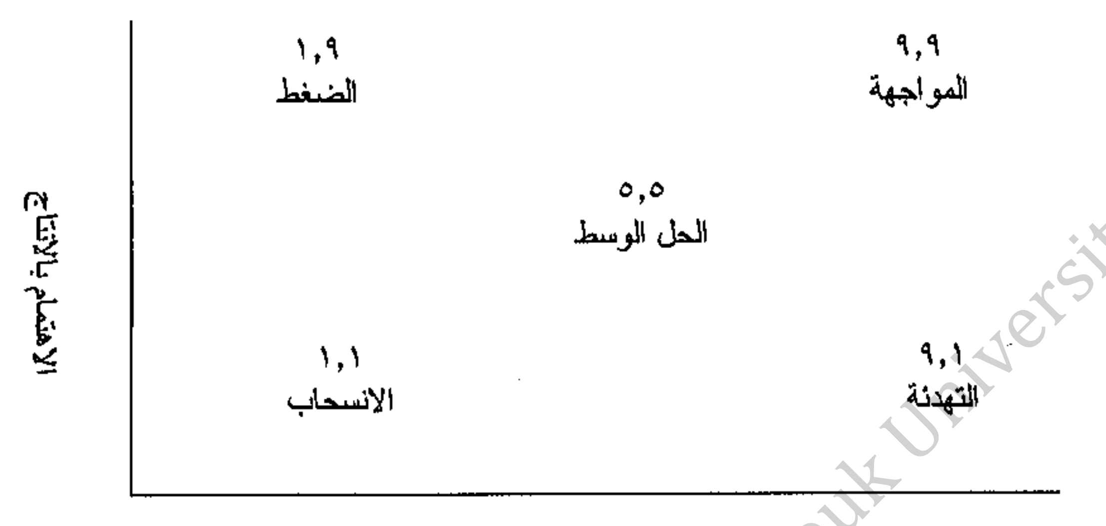
١- الانسحاب : وهنا ينسحب الفرد من الصراع لعدم حضور اجتماع أو عدم إعطاء جواب أو غير ذلك.

٢- التهدئة أو التلطف: يقلل المدير التوتر ويدعو إلى التعاون ويؤكد على إمكانية الوصول إلى حل.

٣- الحل الوسط: يلجأ لحل الصراع بالوصول إلى اتفاق بين جوانب الصراع بتنازل كل طرف عن جزء من طلباته.

٤- الضغط : وتعتمد على التهديد والقوة للتوصل إلى حل، وغالباً ما يكون الحل لصالح أحد الأطراف فقط على حساب الآخر.

٥- حل المشكلة: هنا الاعتراف بالصراع صراحة فتناقش جميع الأطراف الموضوع المشكل للوصول إلى حل فعال مقبول للجميع والشكل رقم (٤) يبين أساليب إدارة الصراع التي طرحها (بليك وماتون).



الشكل رقم (٤) أساليب إدارة الصراع التي طرحها (بليك وماتون) وفقاً لبعدي الاهتمام بالأفراد والإنتاج.

١,١ –عدم الاهتمام بالإنتاج والأفراد معا.(الانسحاب)

٩,١- الاهتمام عال بالأفراد ومتدن بالإنتاج.(التهدئة)

١,٩- اهتمام عال بالإنتاج ومتدن بالأفراد.(الضغط)

٩,٩- اهتمام عال بالأفراد وعال بالإنتاج.(المواجهة)

٥,٥ – اهتمام متوسط بالأفراد ومتوسط بالإنتاج. (الحل الوسط) (العديلي، ١٩٩٥).

وقد حدد توماس وكلمان الوارد في (Gloke, Goldsmith, 2000) مخططاً مشابهاً لما سبق وله بعدان هما:

أ. بعد التعاون (Cooperativeness) ويحدد الدرجة التي يصل إليها الفرد في إشباع حاجات الطرف الآخر ليمتد من متعاون إلى غير متعاون.

ب. بعد الحزم (Assertiveness) ويحدد الدرجة التي يصل إليها الفرد في إشباع حاجاته ليمتد من حازم إلى غير حازم.

ينتج عن تفاعل هذين البعدين خمسة أساليب لإدارة الصراع:

١- أسلوب التسويه: (Compromising) ويتصف بقدر معتدل من الحزم والتعاون، ويستعمل هذا الأسلوب في مرحلة مبكرة عند التشخيص المبكر للمشكلة ويكون فعالا

إذا تساوت قوة طرفي الصراع ولا يوجد بهذا الأسلوب رابح أو خاسر تماما، حيث سيتم تقديم التنازلات بين الأطراف، فكل طرف يتخلى عن شيء من المكاسب، للوصول إلى قرار مقبول.

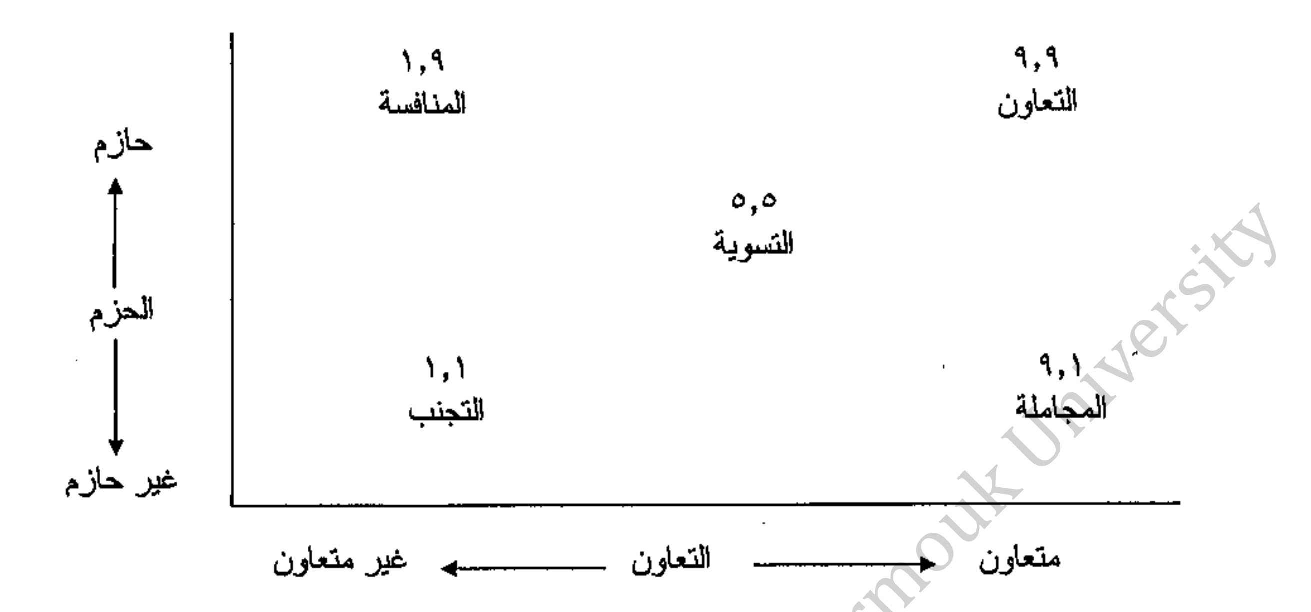
٢- أسلوب التجنب (Avoiding) ويقصد بها الانسحاب من عملية الصراع، كتجنب حضور اجتماع أو رفض الوقوف إلى جانب احد الأطراف، ولهذا الأسلوب نتائج سلبية من تحقيق الأهداف، ويتجاهل الموضوع على أمل أن يتحسن بعد فترة من الزمن.

٣- أسلوب المنافسة (Competing) ويلجأ المدير إلى استخدام قوة السلطة والمركز ويكون الحل الذي يتوصل إليه في صالح أحد الأطراف ويقلل هذا الأسلوب من الدافعية للعمل ويمكن استخدام هذا الأسلوب في القضايا الطارئة التي تحتاج إلى تصرف سريع.

٤- أسلوب الاحتواء (Contains) ويتصرف الشخص وكأن الصراع سيزول بمرور الوقت، ومحاولاً تقليل أهمية الصراع، وتشجيعهم على إخفاء مشاعر الصراع، وعادة ما تكون فاعلية هذا الأسلوب قليلة، حيث يقلل الفرد من شأن نقاط الاختلاف، ويركز على أوجه الاتفاق المشتركة بين أطراف الصراع.

٥- أسلوب التعاون (Collaborating) ويتم هذا الأسلوب بالحزم والتعاون واللجوء إلى القوة والعلاقات الإنسانية بشكل كبير، فيدرس المدير أسباب الصراع من كافة أطرافه ويطرح الحلول المناسبة وسيتم مناقشتها مع الجميع ليتم علاجها بشكل فعال ومقبول ولا يمكنك الاعتماد عليه دائماً، لأنه بحاجة إلى وقت طويل، ودراسة متعمقة ، ويمكن استعماله في قضايا جوهرية تؤثر في إنجاز الأهداف التربوية.

ويبين الشكل رقم (٥) شبكة أساليب إدارة الصراع التي وضعها توماس وكلمان).



الشكل رقم (5): شبكة أساليب إدارة الصراع التي طرحها توماس وكلمان الصراع وفقاً لبعديا لاهتمام بالتعاون وبالحزم

(Gloke, Goldmith, 2000)

لا يوجد من هذه الاستراتيجيات ما هو خطأ أو صحيح بصورة مطلقة ولكن الشخص البارع هو الذي يستطيع توظيف هذه الاستراتيجيات في الوقت المناسب لحل المشكلة في الطريقة الملائمة ولكل طريقة استجابات مختلفة، وهناك وقت تكون فيه مفيدة وملائمة، فعندما توضع في موقف صراعي فإنك تجد نفسك أمام عدة خيارات وتستطيع اختيار الإستراتيجية الأكثر مناسبة لهذه الظروف ولا يوجد قاعدة محددة لاستخدام الإستراتيجية فقد يملي عليك الموقف والأهداف واهتمامات الآخرين بعض الأساليب التي تجعلك تختار هذه الإستراتيجية أكثر من تلك.

وعبر الباحثون عن أساليب إدارة الصراع بمفردات مترادفة قد تشير إلى المدلول نفسه والمعنى ذاته والتي ورد ذكرها في أدبيات الصراع والدراسات السابقة والجدول التالي رقم (١) يبينها:

الجدول رقم (١)

أساليب إدارة الصراع

أسلوب التعامل مع الصراع	المصطلحات المترادفة
التنافس	الإجبار، السيطرة، الضغط، الإكراه، الهيمنة، المساومة.
التعاون	التكامل أو التشارك، الاندماج، حل المشكلات، المواجهة.
التسوية	حل الوسط، الموقف
التجنب	الانسحاب، التلافي.
المجاملة	ميال للمساعدة أو الإلزام، التهدئة، الإرضاء.

ثالثاً: الصراع بين المجموعات (Intergruop Conflict)

ويكون داخل المؤسسة الواحدة بين وحدات هذه المؤسسة، مثل الصراع الذي ينشأ بين أقسام المديرية الواحدة التي يكون بينها احتكاك مباشر، وتؤدي مهاما مشتركة، ويكون نتيجة لبناء هيكل المؤسسة، أو لأسباب شخصية وهناك ثلاثة اتجاهات لإدارة هذا النوع من الصراع وضعها (Lawrance and Lorse) كما أوردها (عسكر، ١٩٨٣).

١- الاتجاه التفاوضي: ويركز على التعامل مع المجموعات التي تتنافس على الموارد، أما بتقليل طلبات المتنافسين، أو بزيادة الموارد المتاحة.

٢- الاتجاه البيروقراطي: ويركز على الصراع الناتج عن السلطة في التنظيم عندما يحاول الرؤساء فرض الرقابة الرسمية على المرؤوسين في ظل مقاومة المرؤوسين لهذه السلطة.

٣- اتجاه النظم: ويركز على التنسيق بين النظم، وبشكل خاص على النظم التي تتعامل مع مستوى العلاقات الأفقية بين الوظائف في التنظيم وهنا لا بد من القيام بما يلي:

أ. تعديل نظام الحوافز.

ب. تقليل الاعتماد المتبادل بين الوظائف، وتخفيف الضغوط التي تمارس للحصول على الإجماع في اتخاذ القرارات.

ت. تقليل الاعتماد على الموارد المشتركة.

وقد يحدث الصراع على نمطين رئيسيين هما:

١- الصراع التنظيمي الأفقي (Horizontal) ويحدث هذا النوع بين أطراف تنتمي إلى جماعة تنظيمية واحدة أو مختلفة تقع في نفس المستوى التنظيمي دون أن يكون لبعضها سلطة أو سيطرة على الأخرى ويربط بينها اعتماد مشترك.

٢- الصراع التنظيمي الرأسي (Vertical of Hierarchl) ويقع هذا النوع بين أطراف تنتمي إلى مستويات تنظيمية مختلفة حيث تختص بعض المهام بالتنفيذ والبعض الآخر بالإشراف والتوجيه والرقابة وصنع القرار فلا بد من وجود علاقة سيطرة بما يتيح المجال لظهور مثل مدير المدرسة ومدير التربية (الديب، ١٩٨٧).

رابعاً: الصراع بين المؤسسات (Interorganizational Conflict)

ويحدث هذا الصراع بين المؤسسات المختلفة التي تمارس نشاطاً معيناً مثل الصراع بين الشركات التجارية ذات الأنواع المتشابهة في الإنتاج أو الخدمة، فيحدث هذا بسبب المنافسة والحصول على موارد ما، تمكنها من القيام بأعمالها، واستقطاب الكوادر الكفؤة، لتحقيق مكاسب معنوية وتحسين فاعلية المنظمة (البلبيسي، ٢٠٠٠).

أشكال الصراع:

يتخذ الصراع أشكالا عدة ومختلفة يمكن أن تواجه الفرد ويميز منها أربعة حسب ما يكون موضوع الصراع وأكثر الأنواع أنتشاراً هي:

١- الصراع العاطفي: حيث تتعارض أحاسيس ومشاعر الفرد والجماعة مع أحاسيس ومشاعر الآخرين.

٢- صراع الهدف: حيث يسعى فرد أو جماعة إلى هدف أو نتيجة تختلف عما يسعى إليه آخرون.

٣- الصراع السلوكي: حيث يأتي الفرد أو الجماعة بتصرفات لا يقبلها الآخرون.

٤- الصراع الفكري أو الإدراك: حيث يحمل فرد أو جماعة أفكارا لا تنسجم مع أفكار الآخرين (سيزلاقي، ١٩٩١).

الإشراف التربوي:

مفهوم الإشراف التربوي:

تطرق العديد من العلماء والباحثين إلى تحديد المفهوم الشامل للإشراف التربوي وذلك وفقا للفلسفة التي يؤمنون بها حول أهمية الإشراف في تحسين النمو المهني وتحقيق الأهداف. وعملية الإشراف من الأركان المهمة للنظام التربوي وهي عملية تواصل فعالة إذا أقيمت على علاقة وثيقة ومتينة وتكون نتائجها إيجابية على مستوى الطالب والمعلم والمدير والمشرف، فيجب أن تكون العلاقة صريحة وصادقة بين الأطراف الأربعة.

وقد بين الدويك وآخرون (١٩٨٢) أن مفهوم الإشراف التربوي يتلخص بأنه عملية قيادة ديمقراطية تعاونية منظمة تعنى بالموقف التعليمي التعلمي، بجميع عناصره من منهاج ووسائل وأساليب وبيئية ومعلم وطالب. وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها، وتنظمها من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلم والتعليم.

في حين يوضح (مرسي، ١٩٩٥) مفهوم الإشراف التربوي بأنه عملية ديناميكية متطورة تستهدف التوجيه والإرشاد للمعلم لمساعدته على تطوير نفسه، وتطوير مستوى أدائه للارتفاع بمستوى العملية التربوية ككل.

وقد ذكر الديري، والبطانية (١٩٨٧) في كتابهما (أساليب تدريس التربية الرياضية)، نقلاً عن ديموك وتريكر (Trecher an Dimoc) أن الإشراف التربوي هو عملية تعليمية يستطيع بواسطتها المشرف الرياضي مساعدة المعلم ليتعلم وينمو ويتطور بغرض الوصول إلى أفضل المستويات الممكنة وبما يتفق وأهداف المؤسسة التعليمية، فهو أولاً وأخيراً عبارة عن علاقة متبادلة بين المشرف والمعلم تهدف للوصول إلى أفضل المستويات في عملية التعليم.

ويعرف (أبو حليمة (٢٠٠٤) الإشراف في التربية الرياضية بأنه العملية التعليمية المتبادلة ما بين المشرف والمعلم لتطوير الخبرات التعلمية للمعلم وما ينعكس عنه من تطوير العملية التعليمية.

أما تعريف الدائرة التربوية في منظمة اليونسيف واليونسكو الوارد في (البدري، ٢٠٠١) بأنه نشاط موجه يعتمد على دراسة الوضع الراهن يهدف إلى خدمة جميع العاملين في التربية والتعليم لإطلاق قدراتهم ورفع مستواهم الشخصي والمهني، بما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

ويعرف مكتب التربية العربي لدول الخليج الإشراف على أنه عملية يتم فيها تقويم وتطوير للعملية التعليمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية ويشمل جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواء كانت تدريبية أم إدارية أم تعليمية وهي نوع من أنواع النشاط في المدرسة وفي خارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها (البدري،٢٠٠١).

أما تعريف وزارة التربية والتعليم الأردنية على أنه خدمة متخصصة تهدف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية عن طريق توفير أفضل الظروف التي تمكن المعلمين وغيرهم من أطراف العملية التربوية من القيام بأدوارهم بكل أفضل وفعال (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢).

لا بد للمشرف التربوي من امتلاك بنية معرفية شاملة للأهداف، التي يسعى لتحقيقها، لأن الدور الذي يقوم به المشرف هام وضروري ومؤثر، وتعتمد جودة الأهداف وكفايتها على المشرف الكفء، القادر على التفاعل مع النظام التربوي لتوجيه جميع المصادر والتسهيلات نحو تحقيق الأهداف وكقائد يوفر المناخ الإيجابي للعمل فلا بد من امتلاكه لمهارات ضرورية لنجاح عمله، ومن هذه المهارات :

١- المهارات الإنسانية (Human Skills) وتعني القدرة على التواصل مع المرؤوسين، وتنسيق جهودهم وخلق روح عمل جماعي بينهم، والفهم المتبادل بينه وبينهم، ومعرفة آرائهم وميولهم واتجاهاتهم والتعاون معهم، واحترام شخصياتهم ودفعهم للعمل بحماسة وقوة بروح الفريق والثقة والاحترام المتبادل (السعود، ٢٠٠٢).

٢- مهارات تصورية إدراكية (Conceptual Skills) وتعني المهارات المفاهيمية والمعارف والمعلومات ومهارات التصور، والنظرة إلى التربية ككل وليس مجرد نظرة جزئية، وتتعلق بمدى كفاءته في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات والتفنن بالحلول، ورؤيته للتنظيم والترابط بين أجزائه، وفهم علاقة الموظف بالمؤسسة والمؤسسة بالمجتمع، فعليه فهم فلسفة التربية وأطرها، الفكرية، والوطنية والقومية والإنسانية، والاجتماعية، وأهداف التربية والتعليم والمناهج والإشراف والتشريعات والصلاحيات والمهام والأدوار لكل من يعمل في النظام.

٣- المهارات الفنية (Technical Skills) وهي المعرفة المتخصصة في فرع من الفروع العلمية، والكفاءة في استخدام المعرفة لتحقيق الهدف بفاعلية ومصدرها الخبرة والتدريب، وتظهر من الأساليب والطرائق والتخطيط ورسم السياسة ونظام الاتصال والاجتماعيات والعلاقات العامة،وامتلاكه لأساليب إشرافية وتدريبية وتدريسية وتقويمية حديثة، كذلك مهارات التطوير والتبادل واحترام آراء المدرسين.

ويضيف السعود (٢٠٠٢) أن المشرف التربوي يتعامل مع مجموعات متمايزة في خبراتها وأعمارها وتخصصاتها ووظائفها، فمنهم المسؤول والموظف والمدير والمعلم والتلاميذ، ولأن السلطة هي الحق الذي يخول الأفراد للقيام بمسؤولياتهم، وتتطلب السلطة طرفين رئيس، ومرؤوس:الرئيس يصدر القرارات، والمرؤوس يطيع وينفذ القرارات، وبما أن المشرف مناط به مسؤوليات فلا بد من إعطائه سلطة للقيام بها كحق شرعي لاستخدام المصادر البشرية والمادية، ولتوجيه الجهود نحو إنجاز أهداف التنظيم ومصادر سلطة المشرف التربوي هي:

١- سلطة الإجبار: وتعني الطاعة للمشرفين استبعاداً لبعض العقوبات النفسية أو الوظيفية.

٢- سلطة سحر الشخصية "الجذابة" استجابة أو طاعة المعلمين لرغبات المشرف لتميزه بمقومات وخصائص وصفات محببة للمعلمين، ولاعتقادهم أن المشرف قائد تربوي ملهم مبدع، وذو شخصية جذابة فيستجيب المعلم للمشرف، ويطبق رغبة منه ليصبح مثله.

٣- سلطة الخبرة: وتعني الاستجابة والطاعة لرغبات المشرف لامتلاكه الخبرة والمهارات المعرفية في العمل، ولمعرفة ما لا يعرف الآخرون، وبتفوقه عليهم بمعلوماته ومهاراته.

٤- سلطة القانون: وتعتمد على مبدأ سيادة القانون والأنظمة والتعليمات وتفوقها بالنظام التربوي، فامتلاكه سلطة القانون ليوقع العقوبة وتقدير التقرير السنوي.

٥- سلطة المكافأة: وتعني استجابة المعلم للمشرف لأنه سيوفر منافع وفوائد ايجابية، وتكون هذه المكافأة من زيادة في التقدير السنوي فزيادة في الراتب أو الترفيع أو الثناء عليه، (السعود، ٢٠٠٢).

أهداف الإشراف في التربية الرياضية:

لقد ذكر الديري، وبطاينة، ١٩٨٧، أن الإشراف في التربية الرياضية يهدف بشكل عام إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم عن طريق مساعدة المعلمين على تنمية مهاراتهم وقدراتهم الأدائية والفكرية ومساعدتهم في حل المشكلات والعقبات التي تعترضهم وفتح المجال لهم ليكونوا فاعلين في مجتمعهم مبدعين في عملهم، وهناك أهداف أخرى للإشراف في التربية الرياضية منها:

١- مساعدة المعلمين على تفهم أهداف المدرسة والمادة التي يدرسونها خوفاً من التخبط في ألوان النشاط.

٢- مساعدة المعلمين وتزويدهم بأفضل الطرق والأساليب لتدريس مادة التربية الرياضية.

٣- مساعدة المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية في درس التربية الرياضية.

٤- مساعدة المعلمين على فهم سلوك التلاميذ ومراحل نموهم لإشباع حاجاتهم ومراعاة ظروفهم.

٥- بناء علاقة بين المشرف والمعلم تقوم على الاحترام المتبادل من خلال الإرشاد والتوجيه وليس المراقبة والنقد.

٦- اكتشاف مواهب وقدرات المعلمين في التربية الرياضية وصقلها والاستفادة منها في النشاط المدرسي.

٧- تشجيع المعلمين على التفكير البناء والقيادة والابتكار لتحسين ظروف درس التربية الرياضية.

٨- مساعدة المعلمين في حل المشكلات والصعوبات التي تحول دون تحقيق أهداف درس التربية الرياضية.

٩- تحليل درس التربية الرياضية بالوسائل الحديثة (تلفاز، فيديو...) لتحسين أداء المعلم.

١٠- مساعدة المعلمين على فهم وإدراك ما تعلمه الطالب في المراحل التعليمية السابقة لتحقيق الأهداف.

١١- تقويم نتائج عملية التعليم بالوسائل الحديثة للوصول إلى الغاية المنشودة من درس التربية الرياضية.

مجالات عمل المشرف التربوي:

يقوم عمل المشرف على التعاون بينه ومدير المدرسة والمعلم والطلاب لتحقيق الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية، لذا فإن هذا العمل يتطلب مهارات إدارية وفنية عالية للتعامل مع مكونات وأركان النظام التربوي وبخاصة المعلمين لأنه على اتصال دائم معهم ودوره التقويمي لهم فلذلك حددت وزارة التربية والتعليم بأن مهام وعمل المشرف التربوي تسعة مجالات هي:

١- النمو المهني: مساعدة المعلم على النمو الذاتي، ورفع كفاية المعلم عن طريق إعداد النشرات والآليات، وعقد الدورات واللقاءات، وإجراء البحوث لمواكبة الأفكار التربوية التجديدية.

٢- التخطيط: المشاركة في إعداد خطة قسم الإشراف، والتخطيط لعمله مع جميع الأطراف، وتحديد أولويات المدارس من برامج وخطط، والمساعدة في إعداد الخطط للمديرين والمعلمين.

٣- الأنشطة التربوية: يوضح خطط النشاطات، وتحكيم المسابقات، وتدعيم المشاركة الفاعلة في البرامج المختلفة.

٤- التقويم: بممارسة المشرف التقويم الذاتي لعمله، وتوجيه، المعلم للتقويم الذاتي وتقويم الأداء المدرسي، وبناء اختبارات موحدة، وبناء اختبارات تحصيلية ومتابعة تحاليل الاختبارات، وتقويم المعلمين، والمديرين سنوياً.

٥- العلاقة مع الزملاء والمجتمع المحلي: ببناء علاقات إنسانية مع الإدارات المدرسية والزملاء والمعلمين والمجتمع المحلي والطلبة للعمل بروح الفريق وتشجيع التفاعل الإيجابي والابتعاد عن سلطة المركز، والفوقية والحرص على الاحترام والثقة المتبادلة.

٦- المناهج: التعرف لمحتوى الكتب المدرسية، والتواصل مع المعلم لتحقيق الأهداف، وتحليل المحتوى، واستعمال الوسائل وتحديد الصعوبات، واختيار الأنشطة اللامنهجية، واستثمار وتوظيف الإمكانات المدرسية المتاحة.

٧- الإدارة: تيسير عمل مدير المدرسة بوصفه مسؤولاً عن تحقيق الأداء وتدريب المديرين وتشكيل الهيئات الإدارية والتدريبية وتنفيذ برامج زيارات المديرين، وتفعيل مرافق المدرسة لخدمة العملية التعليمية.

٨- التعليم: الإرشاد لطرق تدريسية، وإلى المصادر المعلوماتية ومتابعة حديثة وإعداد دروس تطبيقية، ومتابعة ما قطع من المناهج، وتوظيف التقنية واستعمال الحاسوب وتطوير بيئات للتعلم والتعليم.

٩- التدريب: بتحديد الاحتياجات التدريبية للمديرين والمعلمين، وتصميم البرامج التدريبية وتنفيذها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢).

الدراسات السابقة:

تمت مراجعة الدراسات السابقة والتي بحثت في الصراع التنظيمي بشكل عام في المؤسسات المختلفة الاجتماعية والتربوية سواء كانت باللغة العربية أو باللغة الإنجليزية، وحسب إطلاع الباحث كان هناك دراسات في الجامعات والمدارس، وتعاملت مع أساليب حل الصراعات التنظيمية.

الدراسات العربية:

أجرى بواب (١٩٨٦) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها المدراء في المدارس الثانوية الأكاديمية في الأردن ودلت نتائج الدراسة إعلى أن أفراد العينة يميلون إلى استخدام منحنى التعاون أكثر مما يميلون إلى منحنى الحزم حيث أنهم يستخدمون أساليب التجنب والمجاملة والمنافسة بنسبة أقل من استخدامهم لأسلوبي التعاون والتوفيق، وإن مدراء المدارس الخاصة يستخدمون أسلوب التجنب أكثر من مدراء المدارس الحكومية وبينت الدراسة إن هناك أثر للعمر حيث أن المدراء الأكبر سناً يصبحون أكثر ميلاً إلى الحزم وأن المديرات أكثر ميلاً لاستخدام أسلوب التوفيق وأقل استخداماً لأسلوب المجاملة من الذكور، أما بالنسبة للمستوى العلمي فالمدراء من حملة الشهادة الجامعية أكثر ميلاً لنمط التعاون وهناك أثر كذلك لمستوى التأهيل التربوي على أسلوب المجاملة حيث أن المدراء الذين يحملون المؤهل التربوي الأعلى هم الأقل ميلاً لاستخدام أسلوب المجاملة، وأخيراً وجدت الدراسة أثراً للخبرة فكلما زادت الخبرة للمدراء يصبحون أكثر استخداماً لمنحنى التعاون.

وأجرى توفيق إبراهيم (١٩٨٨) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الضبط الموقفي على أساليب إدارة الصراع، وللتعرف على اختلاف أساليب الإدارة باختلاف الضبط الموقفي وباختلاف: الجنس والخبرة الإدارية، وباختلاف الضبط الموقفي، والجنس معاً. وباختلاف الضبط الموقفي والخبرة الإدارية، وباختلاف الجنس والخبرة الإدارية معاً.

وتكونت عينة الدراسة من مديري المدارس الإعدادية الواقعة في عمان وعددهم (٩٣) مديراً ممن يحملون "البكالوريوس على الأقل" واستخدمت في الدراسة أداتين هما:

الأولى مقياس فيدلر لقياس الضبط الموقفي والأخرى مقياس توماس وكلمان لقياس أساليب إدارة الصراع، واستخدام تحليل التباين المتعدد واختبارشفيه لكشف الفروق البعدية.

وتبين أن أساليب إدارة الصراع تختلف باختلاف الخبرة الإدارية لمدراء المدارس حيث أن المديرين ذوي الخبرة التي تقل عن "١١ سنة" يستخدمون أسلوب التجنب أكثر من أصحاب الخبرة التي تزيد عن "١١ سنة".

كما أن المديرين الذين تزيد خبرتهم عن إحدى عشرة سنة يتجهون نحو أسلوب المنافسة أكثر من المديرين الذين تقل خبرتهم عن ذلك، كذلك اختلاف أساليب إدارة الصراع تبعاً للجنس فقد كان الاتجاه نحو الحل الوسط مستخدماً عند المديرات أكثر أما عن الأساليب فهي كما يلي:

١- أسلوب المجاملة: الاختلاف لصالح المديرين لمن تقل خبرتهم عن "١١ سنة" ولصالح المديرات ممن تزيد خبرتهم عن "١١ سنة".

٢- الحل الوسط: الاختلاف لصالح المديرات في كافة مستويات الخبرة الإدارية.

٣- التعاون: وجد أن الاختلاف لصالح المديرات اللواتي تقل خبرتهن عن "١١ سنة" ولصالح المديرين الذين تزيد خبرتهم عن "١١ سنة".

٤- المنافسة والاختلاف لصالح المديرين (الذكور) في كافة مستويات الخبر الإدارية.

وفي الدراسة التي أجراها الحنيطي (١٩٩٣) حول الصراع التنظيمي في القطاعين العام والخاص في الأردن على عينة مكونة من عشر وزارات وخمس وثلاثين مؤسسة عامة وعشرون شركة مساهمة عامة، تبين الدراسة أن أسلوب التوفيق هو الأكثر استخداماً بين أساليب إدارة الصراع في المؤسسات العامة والخاصة ومن ثم يليها أسلوب المجاملة ثم الإجبار.

أما الأسلوب الأقل استخداماً فهو الاتجاه نحو التفاوض، أما عن أسباب نشوء الصراع فقد أظهرت الدراسة أن الأسباب الرئيسية تكمن في تعارض مصالح الأفراد وصراع الدور، وقد بينت الدراسة أن النتائج السلبية للصراع، تكمن في وصوله إلى درجة غير معقولة وأثره على إضعاف الأداء وأحداثه لآثار نفسية وجسمية سيئة للأفراد. كما أظهرت الدراسة إلى أن هناك آثارا سلبية للصراع تتمثل في إهداراً للوقت والجهد والمال

من الآثار السلبية للصراع، أما الآثار الإيجابية فتكمن في إظهار حقائق ومعلومات تساعد على تشخيص بعض المشكلات الفعلية في بيئة العمل وإحداث التغير وإشباع بعض الحاجات النفسية ، ولم تظهر الدراسة أي فروق تعزى للجنس.

وأجريت زكريان (١٩٩٤) دراسة لمعرفة الأنماط القيادية السائدة لمديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية والخاصة ومدارس وكالة الغوث الدولية الواقعة في منطقة عمان كما هدفت إلى معرفة استراتيجيات إدارة الصراع المنظمي التي يتبعها هؤلاء المدراء والى معرفة علاقة الأنماط القيادية بهذه الاستراتيجيات بالإضافة إلى معرفة أثر كل من الجنس، الخبر، المؤهل، التخصص، جنس المدرسة، حجم المدرسة، السلطة المشرفة والتدريب في القيادة التربوية وفي إدارة الصراع.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجيات إدارة الصراع المتبعة هي بالترتيب التجنب التسوية (التوفيق) المجاملة، حل المشكلات (التعاون) والإكراه (الإجبار) أما بالنسبة للعلاقة بين الأنماط القيادية واستراتيجيات إدارة الصراع فأشارت الدراسة إلى ما يلي:

١- أن مديري النمط القيادي المباشر يتبعون إستراتيجية الإكراه.

٢- أن مديري النمط القيادي التحليلي يتبعون حلا لمشكلات ولم يتبع أي منهم الإكراه.

٣- أن مديري النمط القيادي المفاهيمي يتبعون حل المشكلات والتجنب ولم يتبع أي منهم إستراتيجية الإكراه، التسوية والمجاملة.

٤- أن مديري النمط القيادي السلوكي يتبعون إستراتيجية التجنب.

٥- أن مديري النمط القيادي المتسبب يتبعون التسوية ثم المجاملة.

٦- أن مديري نمط متعددي النمط يتبعون إستراتيجية حل المشكلات والتجنب.

وأشارت الدراسة إلى ميل الإناث بشكل أكبر من الذكور لاستخدام أساليب مختلفة لإدارة الصراع وإن المدراء من النمط القيادي المباشر التحليلي والمفاهيمي ومتعددو النمط يتبعون حل المشكلات. كلما ارتفع مستوى المؤهل العلمي، وهناك اثر لكل من التخصصات التالية: المهن التعليمية، الإدارة المدرسية، الإدارة التربوية والإشراف التربوي في إتباع "أسلوب حل المشكلات وظهر أن المدرسة التي تحتوي من ١-٣٠ شعبة تتبع أسلوب حل المشكلات كما ظهر أن مدارس وزارة التربية تتبع أسلوب حل المشكلات أكثر من غيرها

من المدارس كما أن هناك أثراً للتدريب في القيادة التربوية في إتباع المدراء أسلوب حل المشكلات.

وقام زايد (١٩٩٥) بدراسة بعنوان "استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في دولة الإمارات العربية المتحدة" وتكون مجتمع الدراسة من وزارة التربية، الصحة، البلديات وقد أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات إدارة الصراع التي يتبعها المدير وبين إحساس العاملين بفعالية الإدارة، فإستراتيجية التعاون تزيد إحساس العاملين بفعالية الإدارة، أما إستراتيجية التجنب فلم يكن لها أي تأثير، أما إستراتيجية الإجبار فتؤثر سلباً على إحساس العالمين بفعالية الإدارة وأشارت الدراسة إلى وجود اثر الاستراتيجيات على إحساس العاملين بحدة الصراع فالتعاون يخفض حدة الصراع أما التجنب والإجبار فتزيد من حدة الصراع، وبينت الدراسة كذلك إلى وجود علاقة تأثير بين الاستراتيجيات وبين إحساس العاملين بالصراع البناء حيث أن هناك تأثيراً أساسياً لإستراتيجية الإجبار ثم إستراتيجية التعاون ثم إستراتيجية التجنب.

وأجرى الخضور (١٩٩٦) دراسة بعنوان "أنماط- إدارة الصراع لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق في ضوء متغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي"، فتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الأساسية في محافظة المفرق، وتشكلت عينة الدراسة من (١٧٨) مديراً ومديرة وبحثت الدراسة في الأنماط المتبعة لإدارة الصراع من وجهة نظرهم، وعن اختلاف ذلك باختلاف المتغيرات المستقلة: الخبرة الإدارية، والجنس، والمؤهل العلمي، وأظهرت النتائج أن الأنماط المستخدمة كان ترتيبها تنازلياً: التسوية،التعاون،التجنب،المجاملة،والمنافسة.

- لا يوجد أثر لمتغير الخبرة سوى في استخدام نمط التسوية عند الخبرة القصيرة (١-٥).
- يوجد أثر لمتغير الجنس على نمط المنافسة لصالح الإناث وكذلك نمط المجاملة لصالح الذكور .
- لا يوجد فروق داله على استخدام أ نماط إدارة الصراع تعزى لمتغير المؤهل العلمي، باستثناء نمط المجاملة لصالح حملة الماجستير.

وأجرت (قطن، ٢٠٠١) دراسة هدفت إلى معرفة أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في سلطنة عمان من وجهة نظرهم، وأثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، فجمعت البيانات اللازمة لهذه الدراسة من خلال استبانة مكونة من (٤٢) فقرة موزعة على ستة محاور وتم تطبيقها بجميع مناطق سلطنة عمان، وتكونت العينة من (١٠٢) مديرا و (٨٢) مديرة، ومن أبرز نتائج الدراسة:

- ترتيب أساليب إدارة الصراع التنظيمي من الأكثر إلى الأقل أهمية كمايلي: (التعاون والحل الوسط وأسلوب المجاملة واستخدام السلطة والرفع لمستوى أعلى والتجنب).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير الجنس في ممارسة المديرين والمديرات أسلوب التجنب حيث أن الذكور أكثر استخداما للتجنب من الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير المؤهل العلمي في ممارسة المديرين والمديرات لأساليب إدارة الصراع التنظيمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير خبرة المديرين في ممارستهم لأسلوب استخدام السلطة فقط، حيث أن أصحاب الخبرة (١١ سنة فأكثر) يستخدمون أسلوب السلطة أكثر من أصحاب الخبرة القصيرة (١ – ٣ سنوات).

وفي دراسة المومني (٢٠٠٣) التي هدفت إلى التعرف على المناخ التنظيمي السائد، والأسلوب المعتمد في إدارة الصراع في المدارس الثانوية الأردنية العامة من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وللكشف عن الفرق في أسلوب إدارة الصراع باختلاف المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والإقليم)، ولتحقيق هذا الغرض تم اختيار عينة عشوائية من (٢٩٠) مديراء و (٦٠٩) معلما من مختلف أقاليم المملكة.

جاءت استجابات المديرين على أساليب إدارة الصراع على الترتيب التالي: (التعاون والمشاركة والتوفيق والتنافس والتجنب) أما عن الترتيب التنازلي لاستجابات المعلمين على إدارة الصراع فهي (التعاون والتجنب والمشاركة والتوفيق والتنافس).

ووجدت فروق ذات إحصائية عند (α = ٠,٠٠٢) لمتغير الإقليم على أسلوب التوفيق لصالح إقليمي (الشمال والوسط).

وأجرى ويلت دراسة (Welt, 2000) كما ورد في البلبيسي (٢٠٠٣) لمقارنة أساليب إدارة الصراع بين مديري المدارس المتوسطة ومديري المدارس الثانوية الشاملة فيما يتعلق بالتوجه الشخصي لإدارة الصراع بين الأفراد والأسلوب المختار لإدارة الصراع والرغبة في التغيير في منطقتي ريفرسايد وسان برنارديو (Riverside & San Bernardiono) واستخدمت أداة الصراع التنظيمي المطورة للباحث (jay Hall) تكونت العينة من (٣٤) مديرا للمدارس الشاملة و (٣٩) للمدارس المتوسطة اختيرت العينة قصديا، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين مجموعتي المديرين في توجههم الشخصي لأساليب إدارة الصراع ما عدا في أسلوب التسوية، حيث وجد فروق جوهرية لصالح مديري المدارس المتوسطة، وبينت الدراسة عدم وجود فروق جوهرية بين مديري المدارس المتوسطة، ومديري المدارس الشاملة في اختيار أساليب إدارة الصراع تعزى للمستوى التعليمي والخبرة الإدارية، وأن لدى المديرين الخبرة التي تساعدهم في فهم الأساليب الخمسة لإدارة الصراع في تحليل الأسلوب المناسب لكل حالة.

الدراسات الأجنبية:

وقام اسبنوسا (Espinosa, 1988) بدراسة بعنوان "أساليب الصراع المتبعة من قبل مدراء كليات المجتمع في كاليفورنيا في الكليات الإنجليزية واللاتينية وقد هدفت الدراسة إلى مقارنة استخدام المدراء لهذه الأساليب في الكليات الإنجليزية واللاتينية. وأشارت النتائج إلى أن أسلوب التعاون كان الأكثر تفضيلاً، ولم تظهر الدراسة فروقاً دالة في استخدام الأساليب بين مدراء تلك الكليات لكنها أشارت إلى وجود فروق دالة بين المستويات الإدارية (العليا، المتوسطة، الدنيا) خاصة في استخدام المدراء لأسلوب التعاون وأسلوب الخسارة/ا لتجنب، Lose/leave style، ولم تظهر الدراسة فروقاً دالة في استخدام الأساليب تعزى للخصائص الشخصية.

وأجرى فورمانو (Formisano,1988) دراسة حول سلوكيات مديرات المدارس الحكومية في إدارة الصراع وذلك لدى عينة تكونت من مديرات المدارس الأساسية

والثانوية في نيويورك هدفت إلى بحث تصورات المديرات وكشف أساليبهن في إدارة الصراع، وقد أشارت الدراسة إلى أن المديرات ينظرن إلى الصراع من جهات نظر متصلة، وقد أثرت العلاقات الشخصية في تعريف المديرات للصراع ومشاعرهن نحوه وبينت الدراسة أن المديرات يدرن الصراع عندما يتعرضن له بأساليب متصلة تخفض أو تصعد الصراع، مثل: المشاركة العاطفية، توجيه أسئلة، استخدام الفكاهة، والاستماع إلى طرفي الصراع من أجل الحفاظ على العلاقات الشخصية مع هذه الأطراف، وكشفت الدراسة أيضاً إلى أن اقل قدر من الصراع تتعرض له المديرات كان مع المرؤوسين والأقران وبالمقابل. فإن اكبر قدر من الصراع كان بين مديرات المدارس الأساسية وبين أولياء الأمور.

كما أجرى فلاهيرتي (Flaherty,1988) دراسة لمعرفة أثر الجنس في أساليب إدارة الصراع وتحديد ما إذا كان لجنس الطرف الآخر علاقة مع اختيار أسلوب إدارة الصراع وذلك في مواقف معطاة، ووجدت الدراسة فروقات دالة بين أسلوب إدارة الصراع المستخدم وبين جنس الطرف الآخر حيث اختارت العينة أسلوب المجاملة أكثر للتعامل مع الإناث وأسلوبي التجنب والتوفيق للتعامل مع الذكور، أما أسلوبي التعاون والإجبار فيتم اختيارهما بشكل متساو بغض النظر عن جنس الطرف الآخر. وتختار الإناث أسلوبي الإجبار والمجاملة عندما يكون الطرف الآخر أنثى، بينما يخترن التجنب والتوفيق بشكل اكبر مع الذكور، وتختار الأنثى أسلوب التعاون بشكل اكبر للتعامل مع الأنثى بينما ليس هناك علاقة عند الرجال فيما يتعلق بجنس الطرف الآخر وبين الأسلوب.

ولمعرفة أنماط إدارة الصراع عند المعلمين قامت تاتيل (Title, 1988) بدراسة هدفت للوقوف على ما إذا كان هنالك ارتباط ذو دلالة إحصائية بين أنماط محددة في إدارة الصراع عند المعلمين وبين وجود عدة اقل من حالات الإحالة إلى الضبط، وعدد أقل من العلاقات الأخرى مع الطلاب، كما هدفت الدراسة أيضاً إلى البحث فيما إذا كانت هنالك أية اختلافات عرقية بين هذه المتغيرات، وقد أشارت الدراسة إلى ارتباط أسلوب المجاملة ارتباطا ذو دلالة إحصائية مع وجود حالات أقل من الضبط المدرسي. كما وجد ارتباط إيجابي بين سنوات الخبرة ونمط أسلوب المجاملة حيث كلما ازدادت سنوات الخبرة كلما كثر استخدام هذا النمط، ووجد هنالك ارتباط ذو دلالة إحصائية بين الجنس ونمط إدارة

الصراع لصالح الذكور على نمط الإجبار أما الإناث فكان النمط المختار هو نمط حل المشكلة.

ولمعرفة أنماط إدارة الصراع عند المدراء والمشرفين في مدارس ولاية أوهايو العامة قام اشويرث (Ashworth, 1990) بدراسة على عينة مكونة من (١١٨، مشرفاً و (١١٦) مدير مدرسة عليا و (١١٣)مدير مدرسة ابتدائية في أحياء أوهايو، استخدام الباحث مقياس رحيم لإدارة الصراع بالإضافة إلى استبانة ديمغرافية طورها الباحث حيث استخدمها لمعرفة كيف يقوم هؤلاء المدراء بإدارة الصراع مع مرؤوسيهم، وهدفت الدراسة إلى معرفة فيما إذا كان هنالك اختلاف في إدارة الصراع بين المرؤوسين التابعين للمشرفين والمدراء في المدارس الثانوية وكذلك المدراء في المدارس الأساسية بناء على المتغيرات التالية: جنس مدرسة الحي، حجم المدرسة، عدد السنوات في المركز الحالي، عدد السنوات في المركز في كل الأحياء، العمر، أعلى درجة علمية- للمشرفين فقط، حدوث اعتصام أو انتخابات، وأشارت النتائج للدراسة أن هنالك اختلافات دالة بين المجموعات الثلاث- المدراء، المشرفون، ومدراء المدارس الابتدائية، وأشارت أيضاً إلى أن هنالك اختلاف دال بين المجموعتين (المدراء الثانوية، والمشرفون) ولكن لم يوجد هنالك اختلاف داخل مجموعة مدراء المدارس الابتدائية (المرؤوسين).

وأجرى ادامز (Adams, 1990) دراسة بعنوان "أنماط إدارة الصراع ومدى الالتزام في المدارس المتوسطة"، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الصراع والالتزام والعوامل التي تؤثر بها، وتشكلت عينة الدراسة من مستويات من المدارس في شرق بنسلفانيا (متوسط، عالي، متدني) حيث تكونت كل مدرسة من مدير ومساعده و (٢٥) معلم أجريت معهم مقابلات، وبالإضافة إلى ذلك تم الطلب من كل معلم إكمال مقياس أنماط إدارة الصراع، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

١- يتجه المدراء إلى نمط الإجبار مباشرة إذا فشل أسلوب حل المشكلات.

٢- أن المدراء يستخدمون أنماط إدارة الصراع كلها، وأحيانا نمط حل المشكلات اكثر من الأنماط الأخرى.

٣- أن متغيري الالتزام والصراع هما متغيران يستطيع استخدامها أي مدير مهما اختلف نوع المؤسسة وذلك لتحقيق أهداف المؤسسة ونجاحها.

وقام هوفر (Hoover, 1991) بدراسة بعنوان "العلاقات بين التصورات لأساليب إدارة الصراع، مستويات الصراع وبين المناخ التنظيمي للمدارس الثانوية"، هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقات بين أسلوب إدارة الصراع الذي يتبعه مدراء المدارس، وحجم الصراع وبين المناخ التنظيمي للمدرسة وتكونت عينة الدراسة من ٥١٠ معلمين في ٢٤ مدرسة ثانوية في منطقة بنسلفانيا.

لقد دلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات ايجابية دالة بين أساليب: حل المشكلة، المجاملة والتوفيق وبين المناخ التنظيمي المفتوح للمدرسة وكذلك وجود ارتباطات سلبية بين أساليب الإجبار والتجنب وبين المناخ المدرسي المفتوح وكشفت الدراسة إلى أن المدارس ذات المناخ التنظيمي الأكثر انفتاحية تمتاز بمستويات اقل من الصراع، وإن المدراء الذين يتبعون أساليب: حل المشكلة، المجاملة والتوفيق- حسب رأي المعلم- يرتبطون بمستويات اقل من الصراع وفي المقابل فإن المدارس ذات المستوى المرتفع من الصراع كانت تدار بوساطة مدراء يعتمدون على أسلوبي الإجبار والتجنب في إدارة الصراع.

كما أجرت الباحثة جيل (Guill,1992) دراسة حول الأساليب المفضلة لإدارة الصراع عند رؤساء كليات المجتمع، هدفت إلى التعرف على أساليب إدارة الصراعات التي تفضلها رئيسات كليات المجتمع ومقارنتها مع الأساليب التي يفضلها رؤساء كليات المجتمع في مناطق وظروف متشابهة، وقد دلت النتائج بأنه لا توجد فروق دالة بين الأساليب المفضلة تعزى للجنس ولكن هناك فروق دالة بين الأساليب تعزى إلى الخبرة في الرئاسة وذلك في أساليب التعاون، التوفيق والتجنب وكذلك هناك فروق بين أساليب الرئيسات وبين المجموعة المعيارية التي وضعها هول(Hall) حيث أنهن يخترن أسلوب التعاون بشكل اكبر ويخترن التجنب والتعاون بشكل أقل بعكس الرؤساء الذكور الذين لم يختلفوا مع المجموعة المعيارية (هول).

وقام هاهن (Hahn,1994) بدراسة حول إدراك مدراء المدارس لدرجة ونوع الصراع الذي يحدث بينهم أنفسهم وبين المرؤوسين.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الدرجة التي يشير فيها المدراء بأن الصراع مع واحد أو أكثر من المرؤوسين كان تسبب في ترك المدراء منصبهم السابق. وهدفت الدراسة أيضاً إلى تحديد المجالات الوظيفية التي يحدث الصراع فيها بشكل كبير بين المدراء والمرؤوسين، وكذلك معرفة وتحليل نوع الصراع، وهدفت كذلك إلى تحليل درجة الصراع اعتماداً على حجم ونوع الولاية (المقاطعة) التي تنتمي إليها المدرسة وطبيعة المجتمع قروي/ مدني، الجنس والخبرة في الإدارة.

أشارت النتائج أن الجنس، العمر، ونوع المقاطعة، حجم المقاطعة، طبيعة المجتمع، الخبرة، في الإدارة لم تكن لها دلالة إحصائية كأسباب في ترك المدراء العمل في المقاطعات وأظهرت الدراسة أيضاً أن الصراعات تحدث بشكل كبير مع المستخدمين ثم في مجال العلاقات العامة ثم في مجال المنهاج وطرق التدريس أو التمويل، وهناك كذلك صراعات أكثر في مجال المفاوضة مع النقابة أكثر من مجالات العلاقات العامة والمنهاج وطرق التدريس أو التمويل.

وفي دراسة تحليلية قام بارسونز (Parsons, 1994) بتحليل استراتيجيات حل الصراع المفضلة عند مدراء المدارس الثانوية الحكومية في ولاية واشنطن وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٤٩ مدير مدرسة ثانوية في واشنطن طلب منهن تحديد أساليبهم المفضلة لحل أزمة الصراع الفردي وقد استخدم الباحث مقياس رحيم لإدارة الصراع وعرض على العينة كذلك تسعة مواقف (سيناريوهات) حقيقية متصارعة طلب منهم اختيار الأسلوب المفضل لكل سيناريو من السيناريوهات التسعة، أظهرت نتائج الدراسة أن أزمة الصراعات مع الطلبة قد تم تفضيل أسلوب التجنب بنسبة اثنين من ثلاثة سيناريوهات وكان أسلوب التكامل هو الأسلوب المفضل للسيناريو الثالث، أما بالنسبة للصراعات مع الكبار والصراعات مع الموظفين فقد اختار المدراء أسلوب التكامل بنسبة خمسة من ستة سيناريوهات أما بالنسبة للسيناريو السادس والذي كان صراع مع الكبار فقد اختار المدراء أسلوب التجنب.

بينت الدراسة أن المدراء بشكل عام يفضلون أسلوب التكامل أكثر من أي أسلوب آخر لكن الدراسة لم تظهر علاقة دالة بين متغيرات العمر، الجنس، العرق، حجم الدراسة، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة، عدد ساعات التدريب وأسلوب إدارة الصراع .

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال مراجعة الباحث للدراسات والبحوث العربية السابقة أن معظم الدراسات كان من نتائجها استخدام نمطي التعاون والتسوية واللجوء إلى الحل الوسط بين طرفي الصراع حتى لا يكون هناك خاسر أو رابح من كلا الطرفين، وظهر أن هناك تنازل من كلا الطرفين، وكان استخدام هذا النمط في إدارة الصراع لأسباب شخصية لاعتمادهم في الغالب على العادات والتقاليد وكذلك استخدموا نمط التعاون من اجل تحقيق مصلحة العمل وأطراف الصراع وكان هناك اثر لمتغير الخبرة والمؤهل في استخدام هذا النمط ومع زيادة المؤهل والخبرة كان يزداد استخدام نمط التعاون.

بينما في الأبحاث والدراسات الأجنبية فقد استخدم جميع الأنماط وكان نمط التعاون والتكامل الأكثر استخداما في التعامل مع الصراع التنظيمي كما لوحظ أن النمط المستخدم يختلف حسب المستوى الوظيفي، وكلما زادت كفاءة المدير زاد استخدامه لنمط التكامل وكما يختلف استخدام هذا النمط باختلاف الجنس حيث تسعى الأنثى إلى استخدام نمط التجنب ثم التوفيق.

ولكن هذه الدراسة تختلف من حيث النتائج مع الدراسات العربية فكان استخدام السلطة ونمط الإحالة إلى مستوى أعلى يعود إلى أسباب نفسية ، وإلى العادات وطريقة تنشئة الذكور في المجتمع وكذلك بسبب مشاهدة الموقف الإشرافي بين المشرف والمعلم من قبل المعلمين والإدارة لكونه يتم في الملعب.وتتفق مع الدراسات الأجنبية من حيث استخدام الإناث لنمط التجنب ويعود ذلك إلى التربية والعادات السائدة في المجتمع الأردني .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفا للطرق والإجراءات التي استخدمها الباحث في الدراسة من حيث منهج الدراسة وتحديد مجتمع وعينة الدراسة والأداة المستخدمة في جمع البيانات وكيفية إعدادها، وإجراءات التأكد من صدقها وثباتها كما يتضمن وصفا للمعالجات الإحصائية التي استخدمت في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهاج الوصفي بأسلوب المسحي المناسب لأغراض الدراسة والتي استهدفت أنماط تعامل مشرفي التربية الرياضية في مديريات التربية والتعليم في الأردن مع الصراعات الأكاديمية التي تواجههم.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع مشرفي ومشرفات التربية الرياضية والبالغ عددهم (٦١) مشرف ومشرفة في مبحث التربية الرياضية في مديريات التربية والتعليم في الأردن حسب إحصائيات العام الدراسي ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦.

قام الباحث بدراسة استطلاعية على (٤) مشرفي تربية رياضية، وقد تم استبعادهم من العينة الرئيسية فأصبح عددهم (٥٧) مشرف ومشرفة تم اختيارهم بالطريقة العمدية أي المقيدة، وكان هناك (٤) استبيانات غير صالحة للتحليل تم استبعادها من العينة.

ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الجنس، والخبرة الإشرافية والمؤهل العلمي.

جدول رقم (٢)

التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المغيرات المستقلة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٣٠	٥٦,٦
	انثى	٢٣	٤٣,٤
الخبرة	5سنوات فاقل	١٧	٣٢,١
	أكثر من ٥ سنوات	٣٦	٦٧,٩
المؤهل	بكالوريوس + دبلوم عالٍ فأقل	١٩	٣٥,٨
	ماجستير فأكثر	٣٤	٦٤,٢
	المجموع	٥٣	١٠٠,٠

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة الدراسة بالاستعانة بالدراسات والأبحاث السابقة والأدب النظري وخبرة ذوي الاختصاص من أساتذة كليات التربية الرياضية وكلية التربية في الجامعات والمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم لبناء أداة الدراسة والتعرف إلى أهم الأنماط التي يستخدمها المشرفين في التعامل مع الصراع الأكاديمي.

وقد تم تحديد أنماط التعامل في الصراع الأكاديمي، فتبين أنها ستة أنماط من وجهة نظر عدد أفراد العينة، وذلك من خلال عينة استطلاعية وتمثلت في الأنماط التالية: (التعاون، التسوية، الإحالة لمستوى أعلى، المجاملة، التجنب، استخدام السلطة).

وبناء عليه تم تصميم مقياس (استبيان) لجمع البيانات وفق الإجراءات التالية:

أولا: تم تحديد الأنماط السائدة في التعامل مع الصراعات الأكاديمية (التنظيمية) من وجهة نظر مشرفي ومشرفات التربية الرياضية، وقد استفاد الباحث من دراسات.

الخضور (١٩٩٦). الرحيم (١٩٨٦). البواب (١٩٨٦). سالم (١٩٨٨).

ثانيا: تم وضع فقرات تعبر عن كل نمط من أنماط التعامل مع الصراع الأكاديمي وقد بلغ عدد الفقرات بصورتها الأولية (٤٨) فقرة تغطي (٦) أنماط وموزعة على مقياس متدرج من نوع ليكرت (Likert) تتألف من خمس مستويات أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة. ويمثل رقميا الأعداد التالية: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) بحيث يمثل الرقم (٥) العلامة العظمى للفقرة والرقم (١) العلامة الدنيا لها.

ولتحديد مستوى الممارسة تم تصنيف الاستجابات وفقاً لثلاث مستويات رئيسية هي:

(١ -٢,٤٩) درجة ممارسة متدنية.

(٢,٥٠ – ٣,٤٩) درجة ممارسة متوسطة.

(٣,٥٠ – فأكثر) درجة ممارسة مرتفعة.

ثالثا: تم عرض هذه الفقرات على لجنة من الخبراء والمتخصصين للتأكد من صلاحية وملائمة هذه الفقرات لقياس كل نمط من الأنماط الستة.

رابعا: تم إجراء دراسة استطلاعية على أربعة أفراد من المشرفين الأكاديميين للتأكد من صدق وثبات وموضوعية الأداة .

خامسا: بعد التأكد من المعاملات العلمية تم تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة الأصلية.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة قام الباحث بعرضها على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص ضمت (١٣) عضوا وهم موزعين كالآتي :

- (٥) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك.
- (٢) من أعضاء هيئة التدريس وكلية التربية الرياضية الجامعة الأردنية.
- (٣) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة اليرموك.
- (٣) من مشرفي التربية الرياضية في مديرية اربد الأولى .

وملحق (٣) يبين أسماء ورتب ووظائف لجنة التحكيم

وطلب منهم إبداء الرأي حول الاستبيان والأنماط الستة من حيث وضوح اللغة ومدى مناسبة كل فقرة بحسب المجال وأية ملاحظات أو اقتراحات يراها المحكمون تخدم وتناسب أداة الدراسة، وبعد الإطلاع على ملاحظات واقتراحات المحكمين قام الباحث بإجراء التعديلات التي أشاروا إليها واختيار الفقرات التي أجمع عليها المحكمون بنسبة ٧٠% فاكثر حيث عدلت وأصبح عدد فقراتها بعد التعديل (٤٠) فقرة موزعة على (٦) أنماط تتعامل مع الصراع الأكاديمي، وبناءً عليه تم اعتماد توزيع فقرات الاستبانه بصورتها النهائية على أنماط تعامل مشرفي التربية الرياضية في مديريات التربية والتعليم في الأردن مع الصراعات الأكاديمية التي تواجههم. والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣)

توزيع فقرات الاستبيان على أنماط تعامل مشرفي التربية الرياضية مع الصراعات الأكاديمية الستة

الرقم	النمط	الفقرات التي تمثله
١.	التعاون	٤، ١٠، ١٥، ١٧، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٨
٢.	التشويه	٦، ١٢، ١٩، ٢٥، ٢٩، ٤٠
٣.	الإحالة لمستوى أعلى	٣، ٩، ٢٢، ٣٢، ٣٧
٤.	المجاملة	٥، ١١، ١٦، ١٨، ٢٤، ٣٤، ٣٩
٥.	التجنب	٢، ٨، ١٤، ٢١، ٢٧، ٣١، ٣٦
٦.	استخدام السلطة	١، ٧، ١٣، ٢٠، ٢٦، ٣٠، ٣٥

ثبات الأداة:

تم استخراج معامل الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغت قيمة الثبات للأداء ككل (٠٨١) وتراوحت هذه القيمة لأنماط التعامل الستة من(٠,٧٥-٠,٨٤)، وهذا مؤشر على أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات عالية وتفي بأغراض الدراسة، والجدول رقم(٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤)

معاملات الثبات للمجالات التي تتعلق بأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية وقيمة معامل الثبات الكلي للأداة

نمط التعامل	معامل الثبات
التعاون	٠,٧٩
التسوية	٠,٧٧
الإحالة لمستوى أعلى	٠,٧٨
المجاملة	٠,٧٥
التجنب	٠,٨٤
استخدام السلطة	٠,٨٠
الكلي	٠,٨١

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

- الجنس: (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي: (دبلوم عالٍ + بكالوريوس، ماجستير + دكتوراة).
- الخبرة الإشرافية: (١ -٥ سنوات، ٥ فما فوق).

المتغيرات التابعة:

أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية وهي: (التعاون، التسوية، الإحالة لمستوى أعلى، المجاملة، التجنب، استخدام السلطة).

التحليل الإحصائي:

من أجل استخراج النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
٢. اختبار (t-test) لأثر المتغيرات على أنماط تعامل المشرفين.
٣. معامل ارتباط كرونباخ الفا .

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، حيث تم معالجة البيانات إحصائيا من خلال برنامج (SPSS) لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" وتم عرض النتائج وفقا لأسئلة الدراسة التي جاءت على الشكل التالي:

١. النتائج التي تتعلق بالسؤال الأول:؟

ما درجة ممارسة مشرفي التربية الرياضية لأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية حاليا من وجهة نظرهم في مديريات التربية والتعليم في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الممارسة لأنماط تعامل مشرفي التربية الرياضية مع الصراعات الأكاديمية من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
١	٦	استخدام السلطة	٣,٦٤	٠,٦١٢	٧٢,٨٨	مرتفعة
٢	٣	الإحالة لمستوى أعلى	٣,٥٥	٠,٧٦٥	٧١,٠٩	مرتفعة
٣	١	التعاون	٣,٤٥	٠,٧٥١	٦٩,٠٦	متوسطة
٤	٢	التسوية	٣,٠٤	٠,٨٢٨	٦٠,٨٨	متوسطة
٥	٤	المجاملة	٣,٠٠	٠,٨٠١	٥٩,٩٥	متوسطة
٦	٥	التجنب	٢,٩٣	٠,٨٩٧	٥٨,٦٠	متوسطة
		الأداة ككل	٣,٢٧	٠,٤١٩	٦٥,٣٣	متوسطة

يبين الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الممارسة لأنماط تعامل مشرفي التربية الرياضية مع الصراعات الأكاديمية في مديريات التربية والتعليم في الأردن، فقد جاء نمط استخدام السلطة بأعلى متوسط حسابي (٣,٦٤) ونسبة مئوية بلغت (٧٢,٨٨%) في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية نمط الإحالة لمستوى أعلى بمتوسط حسابي (٣,٥٥) ونسبة مئوية بلغت (٧١,٠٩%).

وفي المرتبة الثالثة جاء نمط التعاون بمتوسط حسابي (٣,٤٥) ونسبة مئوية بلغت (٦٩,٠٦%)، وجاء نمط التسوية بمتوسط حسابي (٣,٠٤) ونسبة مئوية بلغت (٦٠,٨٨%) في المرتبة الرابعة.

في حين جاء نمط المجاملة في المرتبة الخامسة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٠٠) ونسبة مئوية بلغت (٥٩,٩٥%) وفي المرتبة السادسة والأخيرة جاء نمط التجنب بمتوسط حسابي (٢,٩٣) ونسبة مئوية بلغت (٥٨,٦٠%).

وعند حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبيان جاء النتائج كما يبين الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الممارسة لفقرات أنماط تعامل مشرفي التربية الرياضية مع الصراعات الأكاديمية من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
١	١	أعبر عن رأيي بلغة مباشرة وقوية لإصدار حكم.	٤,٤٧	٠,٧٧٥	٨٩,٤٣	مرتفعة
٢	١٣.	انتقد المعلمين الذين لا يؤدون متطلبات عملهم.	٤,٠٦	١,٠٦٤	٨١,١٣	مرتفعة
٣	٣	إذا لم تكف الصلاحيات المطلوبة لحل صراع ما، فإني أحيلها إلى المسؤولين في المديرية لتوافر الصلاحيات لحلها.	٤,٠٤	٠,٧٥٩	٨٠,٧٥	مرتفعة
٤	٢٨.	أسعى لإيجاد قرار جماعي موضوع الصراع.	٣,٧٥	١,٢٢٣	٧٥,٠٩	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
٥	١٠.	أتقبل وانفتح على الطرف الآخر للوصول إلى حل مرضٍ.	٣,٧٤	١,٢٥٨	٧٤,٧٢	مرتفعة
٥	٢٢.	أتابع موضوع الصراع مع المسؤولين في مديرية التربية.	٣,٧٤	١,٠٤١	٧٤,٧٢	مرتفعة
٧	٢٠.	أمارس صلاحياتي لإنهاء الصراع.	٣,٧٠	١,١٣٧	٧٣,٩٦	مرتفعة
٨	١٤.	احتفظ خلافاتي مع المعلمين لنفسي لتجنب المشاعر السلبية.	٣,٦٨	١,١٠٥	٧٣,٥٨	مرتفعة
٩	١٧.	أناقش موضوع الصراع مع الطرف الآخر بشكل مباشر.	٣,٥٧	١,١٦٩	٧١,٣٢	مرتفعة
١٠	١٦.	استعمل اللطف والدبلوماسية لإنهاء قضايا مختلفة عليها.	٣,٥٣	١,١٨٧	٧٠,٥٧	مرتفعة
١١	٢٩.	أبحث عن حلول وآراء وسطية لحل الخلافات.	٣,٤٩	١,١٣٧	٦٩,٨١	متوسطة
١٢	١٥.	أشجع الأطراف الأخرى على سياسة الأخذ والعطاء والحوار والبناء.	٣,٤٧	١,٣١٠	٦٩,٤٣	متوسطة
١٢	٣٠.	استعمل الشدة والحزم لتحقيق أهداف العمل.	٣,٤٧	١,١٧٠	٦٩,٤٣	متوسطة
١٢	٣٩.	أحرص على مراعاة شعور الآخرين وتجنب إحراجهم.	٣,٤٧	١,٢٥٠	٦٩,٤٣	متوسطة
١٥	٩	أطلب من المسؤولين في المديرية عدم التهاون مع من لا يتعاون معي لتحقيق الأهداف المشتركة.	٣,٤٥	١,٢٣٤	٦٩,٠٦	متوسطة
١٦	٣٢.	ارفع أي موقف مشكل للمسؤولين في المديرية إذا ما تشدد أحد الأطراف وأظهر عدم التعاون.	٣,٣٦	١,١٤٥	٦٧,١٧	متوسطة
١٧	٢٣.	أهيئ المناخ الملائم لحل الصراع مع الطرف الآخر.	٣,٣٢	١,٢٩٨	٦٦,٤٢	متوسطة
١٧	٣٥.	اهتم بنفسي على حساب الاهتمام بحاجات الآخرين.	٣,٣٢	١,١٤٠	٦٦,٤٢	متوسطة
١٩	٧	أبرز منطقية موقفي للطرف الآخر لحثه على تقديم تنازلات في مجال العمل.	٣,٣٠	١,٢٤٩	٦٦,٠٤	متوسطة
٢٠	٣٣.	أتبادل وجهات النظر مع الطرف الآخر لإيجاد حل مرضي لأي موقف مشكل.	٣,٢٨	١,٣٢١	٦٥,٦٦	متوسطة
٢١	٣٨.	أتعاون مع الطرف الآخر لحل الصراعات بشكل مرضٍ.	٣,٢٦	١,٢٤٣	٦٥,٢٨	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
٢٢	٤	أحرص على اهتمامات ورغبات الآخرين وتحويلها إلى قرار جماعي.	٣,٢٣	١,٠١٢	٦٤,٥٣	متوسطة
٢٣	.٢٦	علاقتي مع المعلمين علاقة الأمر الناهي.	٣,١٩	١,٢٢٦	٦٣,٧٧	متوسطة
٢٣	.٣٧	أطلب من المسؤولين في المديرية اتخاذ قرارات لحل مشكلتي في الميدان.	٣,١٩	١,٣٤٥	٦٣,٧٧	متوسطة
٢٥	.١١	عدم إظهار الغضب أمام الطرف الآخر حفاظا على العلاقات الطيبة معه.	٣,١٣	١,٤٠١	٦٢,٦٤	متوسطة
٢٦	.٢٥	أوازن بين عمليتي (الربح – والخسارة) وصولا إلى الاتفاق مع الطرف الآخر.	٣,١١	١,١٣٨	٦٢,٢٦	متوسطة
٢٦	.٤٠	أتنازل عن بعض المطالب وأتقبل مطالب أخرى تسهيلا للوصول إلى حل وسط.	٣,١١	١,٣٥٤	٦٢,٢٦	متوسطة
٢٨	.٢٤	أهتم برغبات الآخرين لتكون موضع التقدير.	٣,٠٦	١,٣٢٢	٦١,١٣	متوسطة
٢٩	.٢٧	أتفادى كل موقف يقود إلى جدل ونقاش غير مجد.	٣,٠٢	١,٣٠٨	٦٠,٣٨	متوسطة
٣٠	.١٩	أقترح حلولا تتضمن وجهات نظر الآخرين.	٢,٩٦	١,٢٢٤	٥٩,٢٥	متوسطة
٣٠	.٣٦	أتغاضى عن أسباب الصراعات والموقف المشكلة بعض الوقت لتهدئة الموقف.	٢,٩٦	١,٣٠٠	٥٩,٢٥	متوسطة
٣٢	.٢١	ابتعد عن الموضوعات التي تسبب الصراعات.	٢,٩١	١,٣٦٢	٥٨,١١	متوسطة
٣٣	.١٢	أوافق على إشراك – وسيط – لحل تعقد المشكلة.	٢,٨٣	١,٣٤١	٥٦,٦٠	متوسطة
٣٣	.٣١	أتجاهل أي موضوع قد يغضب الآخرين.	٢,٨٣	١,١٧٢	٥٦,٦٠	متوسطة
٣٣	.٣٤	أوافق على وجهات نظر الآخرين على الرغم من عدم اقتناعي بها..	٢,٨٣	١,٣٥٥	٥٦,٦٠	متوسطة
٣٦	٢	أقلل من زيارة المدارس التي تزداد فيها احتمالية الصراعات.	٢,٧٥	١,٣٢٩	٥٥,٠٩	متوسطة
٣٦	٦	أنا مع المقولة (أعرف أنك على حق وأود مساعدتك لتجاوز الخطأ).	٢,٧٥	١,١٠٨	٥٥,٠٩	متوسطة
٣٨	٥	أركز في لقاءاتي مع الأطراف الأخرى على مواضيع الاتفاق وأهمل مواضيع الاختلاف.	٢,٦٦	١,١٩٢	٥٣,٢١	متوسطة
٣٩	٨	أنسحب عندما أواجه قضايا الخلاف.	٢,٣٦	١,١٧٨	٤٧,١٧	متدنية
٤٠	.١٨	اجامل الأطراف جميعها حتى لو كان ذلك على حساب العمل.	٢,٣٠	١,١٥٣	٤٦,٠٤	متدنية

يبين الجدول (٦) ترتيب فقرات الاستبيان حسب متوسطاتها الحسابية، حيث جاءت على النحو التالي:

أولا: أعلى ثلاث فقرات في الاستبيان.

المرتبة الأولى: الفقرة رقم (١) والتي نصت على ما يلي "أعبر عن رأيي بلغة مباشرة وقوية لإصدار حكم" بمتوسط حسابي (٤,٤٧) ونسبة مئوية بلغت (٨٩,٤٣%) وهي ضمن نمط استخدام السلطة.

المرتبة الثانية: الفقرة رقم (١٣) والتي نصت على ما يلي "انتقد المعلمين الذين لا يؤدون متطلبات عملهم" بمتوسط حسابي (٤,٠٦) ونسبة مئوية بلغت (٨١,١٣%) وهي ضمن نمط استخدام السلطة.

المرتبة الثالثة: الفقرة رقم (٣) والتي نصت على ما يلي "إذا لم تكف الصلاحيات المطلوبة لحل صراع ما فإني أحيلها إلى المسؤولين في المديرية لتوافر الصلاحيات لحلها" بمتوسط حسابي (٤,٠٤) ونسبة مئوية بلغت (٨٠,٧٥%) وهي ضمن نمط الإحالة لمستوى أعلى.

ثانيا: أدنى ثلاث فقرات في الاستبيان

المرتبة الأخيرة: الفقرة رقم (١٨) والتي نصت على ما يلي "أجامل الأطراف جميعها حتى لو كان ذلك على حساب العمل" بمتوسط حسابي (٢,٣٠) ونسبة مئوية بلغت (٤٦,٠٤%) وهي ضمن نمط المجاملة.

المرتبة قبل الأخيرة:الفقرة رقم (٨) والتي نصت على ما يلي "أنسحب عندما أواجه قضايا الخلاف" بمتوسط حسابي (٢,٣٦) ونسبة مئوية بلغت (٤٧,١٧%) وهي ضمن نمط التجنب.

المرتبة التي سبقت ما قبل الأخيرة: الفقرة رقم (٥) والتي نصت على ما يلي "أركز في لقاءاتي مع الأطراف الأخرى على مواضيع الاتفاق وأهمل مواضيع الاختلاف" بمتوسط حسابي (٢,٦٦) ونسبة مئوية بلغت (٥٣,٢١) وهي ضمن نمط المجاملة.

وبعد ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل نمط من أنماط الاستبيان فكانت كما في الجدول (٧ – ١٢) فالجدول رقم (٧) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المشرفين على نمط التعاون.

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات نمط التعاون مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
١	٢٨.	أسعى لإيجاد قرار جماعي موضوع الصراع.	٣,٧٥	١,٢٢٣	٧٥,٠٩	مرتفعة
٢	١٠.	أتقبل وانفتح على الطرف الآخر للوصول إلى حل مرضٍ.	٣,٧٤	١,٢٥٨	٧٤,٧٢	مرتفعة
٣	١٧.	أناقش موضوع الصراع مع الطرف الآخر بشكل مباشر.	٣,٥٧	١,١٦٩	٧١,٣٢	مرتفعة
٤	١٥.	أشجع الأطراف الأخرى على سياسة الأخذ والعطاء والحوار والبناء.	٣,٤٧	١,٣١٠	٦٩,٤٣	متوسطة
٥	٢٣.	أهيئ المناخ الملائم لحل الصراع مع الطرف الآخر.	٣,٣٢	١,٢٩٨	٦٦,٤٢	متوسطة
٦	٣٣.	أتبادل وجهات النظر مع الطرف الآخر لإيجاد حل مرضي لأي موقف مشكل.	٣,٢٨	١,٣٢١	٦٥,٦٦	متوسطة
٧	٣٨.	أتعاون مع الطرف الآخر لحل الصراعات بشكل مرض.	٣,٢٦	١,٢٤٣	٦٥,٢٨	متوسطة
٨	٤	أحرص على اهتمامات ورغبات الآخرين وتحويلها إلى قرار جماعي.	٣,٢٣	١,٠١٢	٦٤,٥٣	متوسطة

يبين الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط التعاون، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٨) والتي تنص على "أسعى لإيجاد قرار جماعي موضوع الصراع" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (٣,٧٥) وبنسبة مئوية بلغت (٧٥,٠٩%)، بينما جاءت الفقرة رقم (٤) والتي تنص على "أحرص على اهتمامات ورغبات الآخرين وتحولها إلى قرار جماعي" في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي (٣,٢٣) ونسبة مئوية بلغت (٦٤,٥٣%).

ويبين الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المشرفين على نمط التسوية.

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات نمط التسوية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
١	٢٩.	أبحث عن حلول وآراء وسطية لحل الخلافات.	٣,٤٩	١,١٣٧	٦٩,٨١	متوسطة
٢	٢٥.	أوازن بين عمليتي (الربح – والخسارة) وصولا إلى الاتفاق مع الطرف الآخر.	٣,١١	١,١٣٨	٦٢,٢٦	متوسطة
٢	٤٠.	أتنازل عن بعض المطالب وأتقبل مطالب أخرى تسهيلا للوصول إلى حل وسط.	٣,١١	١,٣٥٤	٦٢,٢٦	متوسطة
٤	١٩.	أقترح حلولا تتضمن وجهات نظر الآخرين.	٢,٩٦	١,٢٢٤	٥٩,٢٥	متوسطة
٥	١٢.	أوافق على إشراك – وسيط – لحل تعقد المشكلة.	٢,٨٣	١,٣٤١	٥٦,٦٠	متوسطة
٦	٦	أنا مع المقولة (أعرف أنك على حق وأود مساعدتك لتجاوز الخطأ).	٢,٧٥	١,١٠٨	٥٥,٠٩	متوسطة

يبين الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط التسوية، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٩) والتي تنص على "ابحث عن حلول وآراء وسيطة لحل الخلافات" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (٣,٤٩) وبنسبة مئوية بلغت (٦٩,٨١%)، بينما جاءت الفقرة رقم (٦) والتي تنص على " أنا مع المقولة (أعرف انك على حق وأود مساعدتك لتجاوز الخطأ " في المرتبة الأخيرة بادنى متوسط حسابي (٢,٧٥) ونسبة مئوية بلغت (٥٥,٠٩%).

ويبين الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المشرفين على نمط الإحالة لمستوى أعلى.

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات نمط الإحالة لمستوى أعلى مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
١	٣	إذا لم تكف الصلاحيات المطلوبة لحل صراع ما، فإني أحيلها إلى المسؤولين في المديرية لتوافر الصلاحيات لحلها.	٤,٠٤	٧٥٩.	٨٠,٧٥	مرتفعة
٢	٢٢.	أتابع موضوع الصراع مع المسؤولين في مديرية التربية.	٣,٧٤	١,٠٤١	٧٤,٧٢	مرتفعة
٣	٩	أطلب من المسؤولين في المديرية عدم التهاون مع من لا يتعاون معي لتحقيق الأهداف المشتركة.	٣,٤٥	١,٢٣٤	٦٩,٠٦	متوسطة
٤	٣٢.	أرفع أي موقف مشكل للمسؤولين في المديرية إذا ما تشدد أحد الأطراف وأظهر عدم التعاون.	٣,٣٦	١,١٤٥	٦٧,١٧	متوسطة
٥	٣٧.	أطلب من المسؤولين في المديرية اتخاذ قرارات لحل مشكلتي في الميدان.	٣,١٩	١,٣٤٥	٦٣,٧٧	متوسطة

يبين الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط الإحالة لمستوى أعلى، حيث جاءت الفقرة رقم (٣) والتي تنص على "إذا لم تكف الصلاحيات المطلوبة لحل صراع ما فإني أحيلها إلى المسؤولين في المديرية لتوافر الصلاحيات لحلها " في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (٤,٠٤) وبنسبة مئوية بلغت (٨٠,٧٥%)، بينما جاءت الفقرة رقم (٣٧) والتي تنص على "أطلب من المسؤولين في المديرية اتخاذ قرارات لحل مشكلتي في الميدان" في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي (٣,١٩) ونسبة مئوية بلغت (٦٣,٧٧%).

ويبين الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المشرفين على نمط المجاملة.

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات نمط المجاملة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
١	.١٦	استعمل اللطف والدبلوماسية لإنهاء قضايا مختلفة عليها.	٣,٥٣	١,١٨٧	٧٠,٥٧	مرتفعة
٢	.٣٩	أحرص على مراعاة شعور الآخرين وتجنب إحراجهم.	٣,٤٧	١,٢٥٠	٦٩,٤٣	متوسطة
٣	.١١	عدم إظهار الغضب أمام الطرف الآخر حفاظا على العلاقات الطيبة معه.	٣,١٣	١,٤٠١	٦٢,٦٤	متوسطة
٤	.٢٤	أهتم برغبات الآخرين لتكون موضع التقدير.	٣,٠٦	١,٣٢٢	٦١,١٣	متوسطة
٥	.٣٤	أوافق على وجهات نظر الآخرين على الرغم من عدم اقتناعي بها.	٢,٨٣	١,٣٥٥	٥٦,٦٠	متوسطة
٦	٥	أركز في لقاءاتي مع الأطراف الأخرى على مواضيع الاتفاق وأهمل مواضيع الاختلاف.	٢,٦٦	١,١٩٢	٥٣,٢١	متوسطة
٧	.١٨	أجامل الأطراف جميعها حتى لو كان ذلك على حساب العمل.	٢,٣٠	١,١٥٣	٤٦,٠٤	متدنية

يبين الجدول(١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط المجاملة، حيث جاءت الفقرة رقم (١٦) والتي تنص على "استعمل اللطف والدبلوماسية لإنهاء قضايا مختلفة عليها" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (٣,٥٣) وبنسبة مئوية بلغت (٧٠,٥٧%)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٨) والتي تنص على "أجامل الأطراف جميعها حتى لو كان ذلك على حساب العمل" في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي (٢,٣٠) ونسبة مئوية بلغت (٤٦,٠٤%).

ويبين الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المشرفين على نمط التجنب.

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات نمط التجنب مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
١	١٤.	احتفظ خلافاتي مع المعلمين لنفسي لتجنب المشاعر السلبية.	٣,٦٨	١,١٠٥	٧٣,٥٨	مرتفعة
٢	٢٧.	أتفادى كل موقف يقود إلى جدل ونقاش غير مجد.	٣,٠٢	١,٣٠٨	٦٠,٣٨	متوسطة
٣	٣٦.	أتغاضى عن أسباب الصراعات والموقف المشكلة بعض الوقت لتهدئة الموقف.	٢,٩٦	١,٣٠٠	٥٩,٢٥	متوسطة
٤	٢١.	ابتعد عن الموضوعات التي تسبب الصراعات.	٢,٩١	١,٣٦٢	٥٨,١١	متوسطة
٥	٣١.	أتجاهل أي موضوع قد يغضب الآخرين.	٢,٨٣	١,١٧٢	٥٦,٦٠	متوسطة
٦	٢	أقلل من زيارة المدارس التي تزداد فيها احتمالية الصراعات.	٢,٧٥	١,٣٢٩	٥٥,٠٩	متوسطة
٧	٨	أنسحب عندما أواجه قضايا الخلاف.	٢,٣٦	١,١٧٨	٤٧,١٧	متدنية

يبين الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط التجنب، حيث جاءت الفقرة رقم (١٤) والتي تنص على "احتفظ خلافاتي مع المعلمين لنفسي لتجنب المشاعر السلبية" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (٣,٦٨) وبنسبة مئوية بلغت (٧٦,٥٨%)، بينما جاءت الفقرة رقم (٨) والتي تنص على "أنسحب عندما أواجه قضايا الخلاف" في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي (٢,٣٦) ونسبة مئوية بلغت (٤٧,١٧%).

يبين جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المشرفين على نمط استخدام السلطة.

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات نمط استخدام السلطة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
١	١	أعبر عن رأيي بلغة مباشرة وقوية لإصدار حكم.	٤,٤٧	٧٧٥.	٨٩,٤٣	مرتفعة
٢	١٣.	انتقد المعلمين الذين لا يؤدون متطلبات عملهم.	٤,٠٦	١,٠٦٤	٨١,١٣	مرتفعة
٣	٢٠.	أمارس صلاحياتي لإنهاء الصراع.	٣,٧٠	١,١٣٧	٧٣,٩٦	مرتفعة
٤	٣٠.	استعمل الشدة والحزم لتحقيق أهداف العمل.	٣,٤٧	١,١٧٠	٦٩,٤٣	متوسطة
٥	٣٥.	اهتم بنفسي على حساب الاهتمام بحاجات الآخرين.	٣,٣٢	١,١٤٠	٦٦,٤٢	متوسطة
٦	٧	أبرز منطقية موقفي للطرف الآخر لحثه على تقديم تنازلات في مجال العمل.	٣,٣٠	١,٢٤٩	٦٦,٠٤	متوسطة
٧	٢٦.	علاقتي مع المعلمين علاقة الآمر الناهي.	٣,١٩	١,٢٢٦	٦٣,٧٧	متوسطة

يبين الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط استخدام السلطة، حيث جاءت الفقرة رقم (١) والتي تنص على "أعبر عن رأيي بلغة مباشرة وقوية لإصدار حكم" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (٤,٤٧) وبنسبة مئوية بلغت (٨٩,٤٣%)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٦) والتي تنص على "علاقتي مع المعلمين علاقة الآمر الناهي" في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي (٣,١٩) ونسبة مئوية بلغت (٦٣,٧٧%).

٢. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:؟

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مشرفي التربية الرياضية في الأردن لأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية تعزى لمتغيرات الخبرة الإشرافية والمؤهل العلمي والجنس؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المشرفين على أنماط الاستبيان وعلى الاستبيان كاملة فكانت كما في الجداول ١٣، ١٤، ١٥، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" فكانت النتائج كما يلي.

يبين الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية، وقيمة "ت" لكل منها حسب الخبرة الإشرافية.

جدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار- ت لأثر الخبرة الإشرافية على أنماط تعامل مشرفي التربية الرياضية مع الصراعات الأكاديمية

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التعاون	٥ سنوات فاقل	١٧	٣,٣٨	٠,٨٢١	٠,٥١٥-	٠,٦٠٩
	أكثر من ٥ سنوات	٣٦	٣,٤٩	٠,٧٢٥		
التسوية	٥ سنوات فاقل	١٧	٢,٨٨	٠,٧٤٧	٠,٩٧٦-	٠,٣٣٤
	أكثر من ٥ سنوات	٣٦	٣,١٢	٠,٨٦٣		
الإحالة لمستوى أعلى	٥ سنوات فاقل	١٧	٣,٧٩	٠,٤٩٧	١,٥٤٧	٠,١٢٨
	أكثر من ٥ سنوات	٣٦	٣,٤٤	٠,٨٤٧		
المجاملة	٥ سنوات فاقل	١٧	٢,٨٣	٠,٧٧٠	١,٠٣٤-	٠,٣٠٦
	أكثر من ٥ سنوات	٣٦	٣,٠٨	٠,٨١٤		
التجنب	٥ سنوات فاقل	١٧	٢,٧٠	٠,٨٨٩	١,٣٠٥-	٠,١٩٨
	أكثر من ٥ سنوات	٣٦	٣,٠٤	٠,٨٩٢		
استخدام السلطة	٥ سنوات فاقل	١٧	٣,٦٤	٠,٤٤١	٠,٠٤٥-	٠,٩٦٤
	أكثر من ٥ سنوات	٣٦	٣,٦٥	٠,٦٨٣		

يبين الجدول (١٣) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة بين المتوسطات الحسابية لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية إذ بلغت قيمة ت (-٠,٥١٥) وكانت عند مستوى دلالة (٠,٦٠٩) في نمط التعاون.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة بين المتوسطات الحسابية لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية إذ بلغت قيمة ت (-٠,٩٧٦) عند مستوى دلالة (٠,٣٣٤) في نمط التسوية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة بين المتوسطات الحسابية لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية إذ بلغت قيمة ت (١,٥٤٧) عند مستوى دلالة (٠,١٢٨) في نمط الإحالة لمستوى أعلى.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة بين المتوسطات الحسابية لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية إذ بلغت قيمة ت (-١,٠٣٤) عند مستوى دلالة (٠,٣٠٦) في نمط المجاملة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة بين المتوسطات الحسابية لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية إذ بلغت قيمة ت (-١,٣٠٥) عند مستوى دلالة (٠,١٩٨) في نمط التجنب.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة بين المتوسطات الحسابية لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية إذ بلغت قيمة ت (-٠,٠٤٥) عند مستوى دلالة (٠,٩٦٤) في نمط استخدام السلطة.

ولبيان الفروق المتمثلة في أنماط التعامل تبعاً لمؤهل المشرف فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية، وقيمة "ت" لكل منها حسب المؤهل العلمي،فكانت كما في جدول (١٤)

جدول رقم (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار- ت لأثر المؤهل العلمي على أنماط تعامل مشرفي التربية الرياضية مع الصراعات الأكاديمية

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التعاون	بكا + دبلوم عالٍ فاقل	١٩	٣,٦٢	٠,٧٢٥	١,٢٠٥	٠,٢٣٤
	ماجستير فاكثر	٣٤	٣,٣٦	٠,٧٦١		
التسوية	بكا + دبلوم عالٍ فاقل	١٩	٣,٠٧	٠,٨٣٩	٠,١٧٠	٠,٨٦٦
	ماجستير فاكثر	٣٤	٣,٠٣	٠,٨٣٤		
الإحالة لمستوى أعلى	بكا + دبلوم عالٍ فاقل	١٩	٣,٤٦	٠,٧٠٦	٠,٦٤٧-	٠,٥٢٠
	ماجستير فاكثر	٣٤	٣,٦١	٠,٨٠٢		
المجاملة	بكا + دبلوم عالي فاقل	١٩	٣,٢٦	٠,٧٩٣	١,٨٤٩	٠,٠٧٠
	ماجستير فاكثر	٣٤	٢,٨٥	٠,٧٧٧		
التجنب	بكا + دبلوم عالٍ فاقل	١٩	٣,١١	٠,٧٩٩	١,١١٢	٠,٢٧١
	ماجستير فاكثر	٣٤	٢,٨٣	٠,٩٤٣		
استخدام السلطة	بكا + دبلوم عالٍ فاقل	١٩	٣,٦٥	٠,٥٢٧	٠,٠٢١	٠,٩٨٣
	ماجستير فاكثر	٣٤	٣,٦٤	٠,٦٦٢		

يبين الجدول (١٤) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي بين المتوسطات الحسابية، لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية إذ بلغت قيمة ت (١,٢٠٥) عند مستوى دلالة (٠,٢٣٤) في نمط التعاون.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي بين المتوسطات الحسابية، لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية إذ بلغت قيمة ت (٠,١٧٠) عند مستوى دلالة (٠,٨٦٦) في نمط التسوية.- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي بين المتوسطات الحسابية،لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية إذ بلغت قيمة ت (-٠,٦٤٧) عند مستوى دلالة (٠,٥٢٠) في نمط الإحالة لمستوى أعلى.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي بين المتوسطات الحسابية، لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية إذ بلغت قيمة ت (١,٨٤٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٧٠) في نمط المجاملة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي بين المتوسطات الحسابية، لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية إذ بلغت قيمة ت (١,١١٢) عند مستوى دلالة (٠,٢٧١) في نمط التجنب.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي بين المتوسطات الحسابية، لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية إذ بلغت قيمة ت (٠,٠٢١) عند مستوى دلالة (٠,٩٨٣) في نمط استخدام السلطة.

أما الجدول (١٥) فيبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية، وقيمة "ت" لكل منها حسب جنس المشرف.

جدول رقم (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار- ت لأثر الجنس على أنماط تعامل مشرفي التربية الرياضية مع الصراعات الأكاديمية

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التعاون	ذكر	٣٠	٣,٣٨	٠,٨٩١	٠,٧٦٦-	٠,٤٤٧
	أنثى	٢٣	٣,٥٤	٠,٥٢٣		
التسوية	ذكر	٣٠	٢,٨٦	٠,٩٥٤	١,٩٤٢-	٠,٠٥٨
	أنثى	٢٣	٣,٢٩	٠,٥٥٨		
الإحالة لمستوى أعلى	ذكر	٣٠	٣,٧٥	٠,٨٣٧	٢,٢٤٠	٠,٠٢٩
	أنثى	٢٣	٣,٣٠	٠,٥٨١		
المجاملة	ذكر	٣٠	٢,٨٩	٠,٩٢٨	١,١٦٣-	٠,٢٥٠
	أنثى	٢٣	٣,١٤	٠,٥٨٤		
التجنب	ذكر	٣٠	٢,٥٨	٠,٩٢٥	٣,٦٤٧-	٠,٠٠١
	أنثى	٢٣	٣,٣٩	٠,٦١٦		
استخدام السلطة	ذكر	٣٠	٣,٦٣	٠,٦٤٠	٠,٢١١-	٠,٨٣٤
	أنثى	٢٣	٣,٦٦	٠,٥٨٧		

يبين الجدول (١٥) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس بين المتوسطات الحسابية لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية إذ بلغت قيمة ت (٢,٢٤٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٢٩)، وجاءت الفروق لصالح الذكور، في نمط الإحالة لمستوى أعلى.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس بين المتوسطات الحسابية لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية إذ بلغت قيمة ت (-٣,٦٤٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وجاءت الفروق لصالح الذكور، في نمط التجنب.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس بين المتوسطات الحسابية لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية إذ بلغت قيمة ت (-٠,٧٦٦) عند مستوى دلالة (٠,٤٤٧) في نمط التعاون.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس بين المتوسطات الحسابية لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية إذ بلغت قيمة ت (١,٩٤٢-) عند مستوى دلالة (٠,٠٥٨) في نمط التسوية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس بين المتوسطات الحسابية لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية إذ بلغت قيمة ت (-١,١٦٣) عند مستوى دلالة (٠,٢٥٠) في نمط المجاملة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس بين المتوسطات الحسابية لدرجات المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية إذ بلغت قيمة ت (٠,٢١١-) عند مستوى دلالة (٠,٨٣٤) في نمط استخدام السلطة.

توصلت الدراسة الحالية إلى أن ممارسة مشرفي التربية الرياضية لأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية كانت عالية لنمط (استخدام السلطة، والإحالة لمستوى أعلى) ومتوسطة لأنماط (التعاون، التسوية، المجاملة، التجنب) كما أشارت النتائج

إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للممارسة تعزى للخبرة الإشرافية أو المؤهل العلمي في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس على نمطي (الإحالة إلى مستوى أعلى، التجنب) ولا توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس على بقية الأنماط وهي (المجاملة، التعاون، التسوية، استخدام السلطة).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة ممارسة مشرفي التربية الرياضية لأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية من وجهة نظرهم في مديريات التربية والتعليم في الأردن والمتمثلة في (استخدام السلطة، التعاون، التسوية، المجاملة، التجنب)؟

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مشرفي التربية الرياضية لأنماط التعامل مع الصراعات كانت بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (٢,٩٣ – ٣,٦٤)، مما يعني أن مشرفي التربية الرياضية يستخدمون الأنماط الستة في تعاملهم مع الصراعات الأكاديمية وبدرجة متوسطة أو مرتفعة.

وتعزز هذه النتيجة دراسة آدمز (Adames, 1990) التي أشارت إلى أنه لا يوجد نمط وحيد يصلح لكل موقف من مواقف الصراع لأن لكل موقف صراعي نمطا خاص للتعامل معه، وتعكس هذه النتيجة أن مشرفي التربية الرياضية يتعرضون لمواقف مختلفة تتطلب منهم أنماط تعامل مختلفة ولا يوجد نمط واحد يمكن استخدامه في جميع الحالات.

أما بالنسبة للنمط الذي يمارسه المشرفون بأعلى درجة فكان نمط استخدام السلطة وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٦٤) مما يدل على رغبة مشرفي التربية الرياضية في استخدام هذا النمط لأنه يحقق الأهداف ويعزز أطراف الصراع على الالتزام بالحلول تحت مؤثر التعزيز والعقاب وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (قطن، ٢٠٠٢؛ Adams, 1993) أما النمط الثاني فهو الإحالة لمستوى أعلى الذي جاء بمتوسط (٣,٥٥) وهو يعكس درجة ممارسة مرتفعة.

ويلجأ المشرف إلى ذلك في محاولة منه لعدم إضاعة الوقت واعتماده على القوانين والأنظمة من أجل تحقي الأهداف وعدم انشغاله في صراعات غير بناءه كما هو متبع في الهيكل التنظيمي للمديريات والتي تحقق صلاحيات الشرف وتكون فعالة في أغلب الأحيان، أن ممارسة المشرف لهذا النمط يدل على عدم كفاية الصلاحيات الممنوحة له بالقانون من أجل حل الصراعات مما يحتم عليه أن يحيل الصراع إلى آخرين يكون بمقدورهم التعامل مع الموقف وتكون صلاحياتهم أكثر من المشرف.

أما النمط الثالث الذي جاء بمتوسط مقداره (٣,٤٥) وهو التعاون فقد عكس درجة متوسطة ويدل على توجه مشرفي التربية الرياضية لحل الصراع بناء على رضا الطرفين وتبادل المعلومات والمشاركة الفعالة ويمكن استعمال هذا النمط في قضايا جوهرية تؤثر في إنجاز الأهداف التربوية، ويحتاج هذا النمط إلى التخطيط المحكم والجاد لإنجاز وتحقيق الأهداف التربوية مما يلزمه مهارة وقدرة ونجده متوفر لدى المشرف بصفته إنسان مؤهلا علميا وذو خبرة وتتفق النتيجة مع دراسة (زكريان ١٩٩٤) وتختلف مع نتيجة دراسة (Fspinosa, 1988).ونتيجة دراسة (Guill, 1922).

أما النمط الرابع، فهو نمط التسوية وجاء بمتوسط حسابي (٣,٠٤) وهي درجة متوسطة من الممارسة وذلك لمحاولة مشرفي التربية الرياضية الوصول إلى حل يرضى به مراعاة مصالح الآخرين من خلال إجراء حلول وسطية يسوي قضايا مختلف عليها بين الطرفين من خلال تضمين الحلول وجهات نظر الآخرين وتجاوز عن الأخطاء البسيطة والتأكيد على القواسم المشتركة.

وتنظر هذه الطريقة إلى الصراع باعتبار أنه قضية ليس فيها رابح أو خسران، لأن طبيعة هذا الأسلوب تقلل من أهمية الاختلاف وتركز على الاتفاق وتعتمد على مرور الوقت لزوال الصراع، كذلك يحاول كل طرف إخفاء مشاعر الصراع ويمكن أن يكون فعالا مع بعض الأطراف في التربية. وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة (Welr, 2000) وتختلف مع دراسة (الحنيطي، ١٩٩٣).

أما النمط الخامس فهو نمط المجاملة، وكان متوسطة الحسابي (٣,٠٠) وهو بدرجة ممارسة متوسطة وهو نمط غير فعال ويعتمد على العلاقات الإنسانية للمشرفين على حساب

العمل وتحقيق الأهداف، ويمكن تفسير هذا النمط من خلال عامل الثقافة العربية التي تعتمد كثيرا على المجاملات بعكس الثقافة الأجنبية وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (زكريا، ١٩٩٤) وتختلف النتيجة مع دراسة (Tirl, 1998) وكذلك مع نتيجة دراسة (توفيق سالم، ١٩٨٨؛ البواب، ١٩٨٦) وتختلف مع نتيجة دراسة فلاهيرتي (Flaherty, 1988).

أما النمط السادس، فهو نمط التجنب وجاء بمتوسط (٢,٩٣) وهو يعكس درجة ممارسة متوسطة ودلت بأن من يفضل هذا النمط لا يفضل مواجهة الموقف الصراعي والإقرار به، يسعى إلى التقليل من شأنه ويستخدم للتوصل إلى حلول ترضي الطرفين (المشرف مع المعلم أو المدير) ولإدراك مشرفي التربية الرياضية أن هذا الموقف يتطلب كثيرا من تهدئة وأن تجنبه يكون أفضل حل لأن الخوض لا يحقق الأهداف وأن القضية المختلف عليها ليست ذات أهمية بل أن تجاهلها يكون أفضل، وربما أن يكون سبب ممارسة هذا النمط يحتفظ المشرف بالخلافات لنفسه عن الموضوعات التي تثير الصراع وتفادي الجدل والنقاش المزعج والانسحاب من موقف مما يقلل درجة الخلاف وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة (زكريا، ١٩٩٤) وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة (زايد، ١٩٩٥) وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة (Parsons, 1994) وتختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (Flaherty, 1988) وتختلف كذلك مع نتيجة دراسة (البواب، ١٩٨٦).

مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مشرفي التربية الرياضية لأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية في مديريات التربية والتعليم في الأردن تعزى لمتغيرات الخبرة الإشرافيةاو المؤهل العلمي أو الجنس؟.

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة المشرفين على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية وذلك من خلال الإجابة على الاستبيان كاملا وكانت كما في الجداول (١٣، ١٤، ١٥) ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار (t).

أظهرت نتائج الدراسة على أسلوب التجنب لصالح الإناث وأسلوب الإحالة لمستوى أعلى لصالح الذكور عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر مشرفي التربية الرياضية باستثناء فرق لمتغير الجنس.

الجنس:

يوجد فروق في درجة ممارسة مشرفي التربية الرياضية لأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية باختلاف متغير الجنس عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لنمطي (الإحالة لمستوى أعلى ولصالح الذكور والتجنب لصالح الإناث) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة (البواب، ١٩٨٦؛ ازكريان، ١٩٩٤؛ Flaherty, 1988; Tirle, 1988).كما يشير الجدول رقم (١٥) .

عدم وجود فروق في درجة ممارسة مشرفي التربية الرياضية لأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية المتمثلة بـ (التعاون، التسوية، المجاملة، استخدام السلطة) وتتفق هذه مع نتيجة (سالم، ١٩٨٨؛ الحنيطي، ١٩٩٣؛ Guill, 1992). هذا يعود إلى أن الإناث في المجتمع الأردني يملن إلى تجنب المواقف الصراعية بحكم التربية والعادات والتقاليد والتكوين الجسمي بعكس الرجل الذي يتجه إلي استخدام الصلاحيات الموكلة له بحكم القانون.كذلك يستمد قوته من عادات والقيم السائدة في المجتمع.كما يشير الجدول رقم (١٥).

الخبرة الإشرافية:

لم تظهر النتائج أية فروق في درجة ممارسة مشرفي التربية الرياضية لأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية باختلاف متغير الخبرة عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) ويعني ذلك أن ممارسة مشرفي التربية الرياضية مع الصراعات الأكاديمية لا تختلف تبعا لمتغير الخبرة وقد يعود ذلك لمرور مشرفي التربية الرياضية بنفس الخبرات حتى أصبحت الصراعات روتينية واعتيادية، فلم تعد عدد سنوات الخبرة ضابطا لطريقة تعامل مشرفي التربية الرياضية مع أنماط التعامل وقد تكون الخبرة الإشرافية لعدة سنوات ما هي إلا تكرار لسنة واحدة من الخدمة وكذلك بسبب المرور بخبرات إدارية وتدريسية طويلة.وبنفس الدورات التدريبية ونفس برامج التنمية المهنية ولعلمهم باللوائح والتعليمات

وخصائص المجتمع المحلي ولأن جميع مشرفي التربية الرياضية يتبعون لنظام وتعليمات ولوائح موحدة كما أن مشرفي التربية الرياضية ذوي الخبرة الطويلة قد اعتادوا الصراعات طويلة في التعامل مع المعلمين فتجده أكثر ثقة بنفسه وأعماله وتصرفاته مما يدفعه إلى استعمال الأنماط الإيجابية في نفس الوقت، كذلك نجد أن المشرف ذو الخبرة القصيرة المتحمس والمندفع لعمله يتخطى الصراعات والصعوبات بمسايرته لها ليثبت نفسه أمام الآخرين أو للرغبة والحماس فيشكل لديه رغبة للاستفادة من خبرات الأكثر لديهم الكفايات مما يؤهلهم لتأدية مهامهم مما أسهم في تقريب درجات الممارسة باختلاف الخبرة.كما يشير الجدول رقم (١٣).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سالم، ١٩٨٨؛ الخضور، ١٩٩٦؛ Rawson, 1994؛ Welt, 1999) وذلك لإجراء تلك الدراسات في مؤسسات تربوية.

وقد اختلفت النتيجة مع (Gult, 1992; Title, 1988؛ البواب، ١٩٨٦؛ المومني، ٢٠٠٣) وقد يعود سبب اختلاف نتيجته مع نتيجة هذه الدراسة كونه لم يدرس الأنماط بصورة مباشرة بل درس المناخ التنظيمي أما دراسة (البواب، ١٩٨٦) وقد يعود سبب اختلاف نتيجته مع نتيجة هذه الدراسة لاختلاف طبيعة عينة الدراسة فقد درست مديري المدارس وأما (Title, 1988; Guilt, 1992) وقد يعود سبب اختلاف نتائجها مع نتائج الدراسة لاختلاف طبيعة المجتمع من عادات وتقاليد ولاختلاف عينة الدراسة حيث كانت على إدارات كليات المجتمع والمعلمين.

المؤهل العلمي:

لم تظهر النتائج أية فروق في درجة ممارسة مشرفي التربية الرياضية لأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية في مديريات التربية والتعليم في الأردن باختلاف متغير المؤهل العلمي عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) ويعني ذلك أن ممارسة مشرفي التربية الرياضية لأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية لا تختلف تبعا لمتغير المؤهل العلمي بكالوريوس ودبلوم، ماجستير ودكتوراة في جميع أنماط (التعاون، التسوية، الإحالة لمستوى أعلى، المجاملة، التجنب، استخدام السلطة) أي لا تختلف درجة ممارسة مشرفي التربية الرياضية على هذه الأنماط تبعا لمتغير المؤهل العلمي ذلك لأنهم يعانون من نفس الصراعات

والصعوبات والمشكلات، من التشابه أدى إلى تلاشي الأثر الذي تحدثه المؤهل العلمي.كما يشير جدول (١٤).

كذلك نجد أن لمشرفي التربية الرياضية نفس المهام والواجبات والمسؤولية ويخضعون لنظام تربوي واحد بكافة عناصره وبرامجه، ووفقا لهذا الإطار الموحد فأنهم يسعون لتحقيق هدف مشترك بغض النظر عن مؤهله مما أوجد تجانسا في درجة ممارسته لأنماط التعامل مع الصراعات، وكذلك يعود السبب إلى أن مشرفي كانوا في السابق مديرين أو معلمين تم تعيينهم لاتصافهم بصفات قيادية ومعرفية ومهاراتية فهم أكثر معرفة وجدية ونشاط وحيث تصرف بصراعات الميدان التربوي ومع المعلمين وإدارة المدرسة، وأكثر مرونة وأنهم بمستوى متقارب من العلم فأصبحوا قادرين على فهم حقيقة العمل لاعتيادهم على الصراعات وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (قطن، ٢٠٠١؛ الخضور، ١٩٩٦؛ Parsons, 1994; Weir, 1999) وتختلف مع دراسة (البواب، ١٩٨٦؛ المؤمني، ٢٠٠٣، ركبريان، ١٩٩٤، Ashworrh, 1990) قد يعزى الاختلاف إلى خصائص مجتمع الدراسة ولاختلاف طبيعة المقياس والاختلاف الوصف الوظيفي لمديري المدارس عن المتشرفين.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات:

يمكن الاستنتاج بناء على النتائج الرئيسية توصلت الدراسة ما يلي:

١. كان استخدام مشرفي التربية الرياضية لأنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية حسب الترتيب التالي:

   ١. استخدام السلطة.

   ٢. الإحالة لمستوى أعلى.

   ٣. التعاون.

   ٤. التسوية.

   ٥. المجاملة.

   ٦. التجنب.

٢. إن أكثر أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية استخدامًا وفاعلية من وجهة نطر مشرفي التربية الرياضية كان نمطي استخدام السلطة و الإحالة لمستوى أعلى.

وأقلها .

٣. يوجد تأثير لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) على وجهة نظر مشرفي التربية الرياضية حول أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية المستخدمة (الإحالة إلى مستوى أعلى،لصالح الذكور و التجنب لصالح الإناث).ولا يوجد تأثير لمتغير الجنس على الأنماط المستخدمة (التعاون ، التسوية ، المجاملة ، استخدم السلطة).

٤. لا يوجد تأثير لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم عالي، بكالوريوس أو ماجستير، ودكتوراة) ومتغير الخبرة الإشرافية (خمس سنوات فأقل، أكثر من خمس سنوات) على وجهة نظر مشرفي التربية الرياضية حول أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية المستخدمة (التعاون، التسوية، الإحالة إلى مستوى أعلى، المجاملة، التجنب، استخدام السلطة).

التوصيات :

١. عقد دورات تدريبية لمشرفي التربية الرياضية من أجل تدريبهم على أنماط التعامل مع الصراعات الأكاديمية من أجل تعزيز الممارسة الإيجابية وكيفية الاستفادة من جميع الأنماط.

٢. إعطاء مشرفي التربية الرياضية مزيداً من الصلاحيات كي يتمكنوا من حل طموحاتهم واتخاذ القرارات بدلاً من رفعها لمستوى أعلى كون هذا النمط أظهر نتائج ممارسة عالية وذلك لإحداث التكامل في حلول مشرف التربية الرياضية مع الصراعات الأكاديمية.

٣. زيادة عدد مشرفي التربية الرياضية من أجل التخفيف من واجباتهم بحيث يستطيعون التعامل مع الصراعات الأكاديمية بشكل أفضل من أجل تحقيق الأهداف.

المراجع.

المراجع العربية

أبو حليمة، فائق حسني (٢٠٠٤). الإدارة والتنظيم دار النشر للتوزيع، الطبعة الأولى، وائل للنشر والتوزيع، عمان.

بدر: حامد احمد رمضان (١٩٨٦). طرق في الفكر الإسلامي لإدارة الخلافات في المنظمات، المجلة العربية للإدارة، ربيع، ٣-١٩.

البدري، طارق عبد المجيد (٢٠٠١). تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي، عمان، دار الفكر.

البلبسيي: سناء جودت (٢٠٠٣). استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالروح المعنوية والمعلمين والتزامهم التنظيمي، رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

البواب، حسني خوري (١٩٨٦). أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها المدراء في المدارس الثانوية الأكاديمية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

توفيق، إبراهيم (١٩٨٨). أثر الضبط الموقفي على أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الإعدادية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

جواد، شوقي ناجي (١٩٩٣). الصراع التنظيمي: أسبابه وطرق إدارته في المؤسسات العامة والخاصة في الأردن، مجلة دراسات ٢(أ)، العدد ١، ٣٠-٦٧.

الخضور: جمال فارس (١٩٩٦). أنماط إدارة الصراع لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق في ضوء متغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الخطيب: رداح (١٩٨٧). الإدارة والإشراف التربوي، اتجاهات حديثة، الرياض.

درة، عبدالباري، المدهون، موسى، الجزراوي، إبراهيم، الطبعة الثانية (٢٠٠). المركز العربي للخدمات الطلابية، عمان- الأردن.

الدهان، اميمة (لاصراع في المنظمة) نشر في مجلة البحوث الاقتصادية والإدارية العدد الرابع، المجلد الثامن (١٩٨٠).

الدويك، تيسير، حسين، وعدس، محمد وفهمي، محمد (١٩٨٢). أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

الديب، مدحت محمد (١٩٨٧). جوانب في الصراع التنظيمي، المجلة العربية للإدارة، ١١ (٣)، ص ص ٧-٢٠.

الديري علي، وبطاينة، احمد (١٩٨٧). أساليب تدريس التربية الرياضية، مكتبة دار الأمل، اربد- الأردن.

الرحيم، افضال (١٩٨٦). إستراتيجية لإدارة الصراع في المنظمات الكبيرة (محمد حامد حسنين: مترجم)، المجلة العربية للإدارة السنة، ١٠، العدد ١.

رمضان: ريم (٢٠٠١). أساليب إدارة الصراع الشخصي وأثره في الأداء التنظيمي من وجهة نظر السادة أعضاء الهيئة التدريسيه في جامعة دمشق، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

زايد. عادل محمد (١٩٩٥). استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في دولة الإمارات العربية المتحدة، الإدارة العامة، ٣٤٠٢٥٤-٥٢٥٤-٥٥٤.

زكريان، زونيت مسروب (١٩٩٤). الأنماط القيادية وعلاقتها بدرجة تطبيق الأسس النظرية لاستراتيجيات إدارة الصراع في المدارس الأساسية الحكومية والخاصة في منطقة عمان الكبرى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

السعود، راتب (٢٠٠٢). الإشراف التربوي، عمان، مركز طارق.

سيزلافي. اندرو، وولاس مارك جي (١٩٩١). السلوك التنظيمي والأداء (جعفر أبو القاسم: مترجم)، الرياض: معهد الإدارة العامة.

الشلول، أنور حمزة (١٩٨٥). أنماط السلوك الإداري عند مديري الدوائر الأكاديمية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك، وعلاقتها ببعض عوامل الرضا عن العمل في جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الطويل، هاني عبدالرحمن (١٩٩٧). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، عمان: دار وائل للنشر.

العديلي، ناصر محمد (١٩٩٥). السلوك الإنساني والتنظيمي، الرياض: معهد الإدارة العامة.

عسكر، سمير احمد ١٩٨٣). دور الصراع في الإدارة، المجلة العربية للإدارة ٧(٢)، ص ص٢٦-٤٣.

العطية: ماجدة (٢٠٠٣). سلوك المنظمة: سلوك الفرد والجماعة، عمان: دار الشروق.

فياض، رجاء خالد (١٩٩١). النزاعات بين العاملين كما يراها المديرون في الوزارة في الأردن، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

فيفر دنلاب، المترجم ديراني: فيفر، ايزبيل، ودنلان جين، (١٩٩٣). الإشراف التربوي على المعلمين (محمد عيد ديران: مترجم إلى الأردن: عمان، الجامعة الأردنية (نشر العمل الاصلي، ١٩٨٢).

القرعان، عاطف بدري (١٩٩٦). إدارة الصراع: دراسة استطلاعية لآراء المرؤوسين لأساليب إدارة الصراع المستخدمة من قبل مديريهم ونتائجها الايجابية في الدوائر الحكومية في محافظات شمال الأردن، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد-الأردن.

القريوتي: محمد قاسم (٢٠٠٠). السلوك التنظيمي، عمان، دار الشروق.

قطن، طفول بنت سهيل (٢٠٠١). أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان، رسالة ماجستير، جامعة السلطان، قابوس، سلطنة عمان.

مرسي، محمد منير (١٩٩٥). الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب القاهرة.

المغربي، كامل محمد (١٩٩٣). السلوك التنظيمي، عمان: دار الفكر.

المومني، واصل جميل، (٢٠٠٣)، علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الأردنية العامة من وجهة نظر المديرين والمعلمين، رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢). دليل الإشراف التربوي، مديرية التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، عمان، الأردن.

اليازجين، حليمة عبدالفتاح (٢٠٠٣). علاقة صراع الدور بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، رسالة دكتوراة جامعة عمان العربية للدراسات العربية، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Adams, Doncharles (1990). Perceptions Of Conflict Management Styles and Commitment In Middle Level Schools. Dissertation Abstract International. 50(7). P. 1854.

Ashowrth. Mary Anne C. (1990). A Study Of The Conflict Management Styles Of Principals And Superintendents In The Public Schools Of Ohio. Dissertation Abstract International. 50/80, P.2314.

Espinosa, Peter J. 91988). Conflict Management Styles Employed By Californian Community Collague Anglo And Lattino Administrators.

Flaherty, Diane Plunkett. 91988). The Effects Of Gender On Perceptions Of Conflict Management Behavior. Dissertation Abstract International, 48 (9) 2387.

Formisano, Joan M.P. (1988). The Approaches Of Female Public School Principals Towards Conflict Management: A Qualitative Study. Dissertation Abstract International, 48, (11), 2772-A.

Guill, Julia Anne (1992). Conflict Management Styles Preferences Of Community College Presidents. Dissertation Abstract International, 52 (12). 4163.

Hahn, Bruce Lewis (1994). School Superintendents, Perceptions Regarding The Degree And Types Of Conflict Between Themselves And Their Boards of Trustees

(Doctoral Dissertation, University Of Laverne, 1993). Dissertation Abstracts International, 54, 10, P. 3645-A.

Hoover, David Rex. (1991). Relationships Among Perceptions Of Principals Conflict Management Behaviors, Levels Of Conflict, And Organizational Climate In High Schools. Dissertation Abstract International, 51 (9), 2942.

Parsons, Larry C. (1994). An Analysis Of Crises Conflict Resolution Strategies Preferred By Washington State Public High School Principals (Doctoral Dissertation, Gonzaga University, 1994). Dissertational Abstracts International, 55, 4, P. 823.

Robbins, P. Stephen (1992). Essentials Of Organizational Behaviour 3rd (Ed) Prentice-Hall, Inc, Simon And Schuster, Inc., Newjersey.

Title, Berverly Brown (1988). Conflict Management Styles Of Teachers. Dissertation Abstract International, 48 (7), 1730.

ملحق رقم (١)

الاستبيان بصورته الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور المحترم:

أخي المشرف التربوي الفاضل:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد،،،

بين يديك استبيان يقيس أنماط تعامل مشرفي التربية الرياضية في الأردن مع الصراعات التنظيمية وتتألف هذه القائمة من ستة أبعاد (التعاون، والمجاملة، والمنافسة، والتسوية، والتجنب، والإحالة لمستوى أعلى).

مدى وضوح الفقرات وجودة الصياغة اللغوية.

مدى مناسبة وتمثل الفقرات لكل بعد.

أي ملاحظات من حذف أو إضافة أو تعديل تراه مناسبا.

ملاحظة: يقصد بالطرف الآخر أو المنافس أو البعض هو من يتعامل معهم المشرف ضمن نطاق العمل مثل (زميل من المشرفين، رئيسه المباشر، مدير المدرسة، المعلمين).

ويعرف الصراع التنظيمي: حالة تفاعلية تظهر في عدم الاتفاق أو الاختلاف أو عدم الانسجام والتوتر بين المشرف التربوي وبين طرف آخر من جماعة العمل.

وأشكر لكم حسن تعاونكم

الباحث

طاهر عبدالله قاسم مسعود

جامعة اليرموك / كلية التربية الرياضية

ماجستير تربية بدنية

	مصدر الصراع المقترح	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
المجال الأول: التعاون						
١.	يناقش المشرف التربوي موضوع الصراع مع الطرف الأخر باجتماعاته وبشكل مباشر.					
٢.	يهيئ المشرف التربوي الظروف والمناخ الملائمة لحل الصراع مع الأخرين.					
٣.	القرار الجماعي ينجح في تقليل الصراع ما بين المشرفين والأطراف الأخرى.					
٤.	تبادل وجهات النظر مع الأطراف لإيجاد حل مرضي لأي موقف مشكل.					
٥.	أتعاون مع الأخرين لحل أي صراع وصولا لحلول مرضية ومقبولة لدينا.					
٦.	أحرص على اهتمامات ورغبات الأخرين وتحويلها لقرار جماعي.					
٧.	انفتح على الطرف الآخر وأتبادل الخبرات ودراسة الاختلاف وصولا إلى حل مرضي.					
٨.	أشجع الأطراف الأخرى على سياسة الأخذ والعطاء والحوار البناء.					
المجال الثاني: المجاملة						
٩.	أجامل جميع الأطراف حتى لو كان ذلك على حساب العمل.					
١٠.	اهتم برغبات واهتمامات الأخرين لتكون رغباتهم موضع اعتباري.					
١١.	قد أهمل بعض اهتماماتي لأرضي الأخرين.					
١٢.	قد أوافق على وجهات نظر الآخرين على الرغم من عدم اقتناعي ببعضها.					
١٣.	أحرص على عدم إحراج وإيذاء شعور الأخرين.					
١٤.	قد أعمل ما لا اقتنع به لأرضي الأطراف الأخرى.					
١٥.	اركز في لقاءاتي مع الأطراف على مواضع الاتفاق وأهمل المختلف عليها.					
١٦.	لا أبدي انزعاجا أو غضبا للطرف الأخر للحفاظ على العلاقة الطيبة.					

	مصدر الصراع المقترح	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
	المجال الثالث: المنافسة					
١٧.	استخدم سلطتي وقوتي وصلاحياتي لإنهاء الصراع.					
١٨.	يرى المشرف أن علاقته مع المعلمين علاقة الأمر والناهي.					
١٩.	استعمل كل ما لدي من قوة وأكون حازما وشديدا لأحقق أهدافي.					
٢٠.	اهتم بنفسي على حساب حاجات الطرف الآخر إذا استدعى الأمر.					
٢١.	يعبر المشرف التربوي عن رأيه باستخدام لغة قوية ومباشرة.					
٢٢.	أبين الطرف الآخر منطقية موقفي ومردودة ليقدموا تنازلات في مواقفهم.					
٢٣.	لا بد للمشرف من استخدام سلطاته للمحافظة على تحقيق بعض الواجبات.					
٢٤.	أناقش وجهة نظري مع الطرف الآخر حتى أوضح له مزايا موقفي.					
	المجال الرابع: التسوية					
٢٥.	أحاول اقتراح حلولا لا تحتوي على وجهات نظر الأخرين.					
٢٦.	يحاول المشرف أن يوازن بين عمليتي (الربح، الخسارة).					
٢٧.	يبحث المشرف التربوي عن حل ورأي وسطي لحل الخلافات.					
٢٨.	أعزز القواسم المشتركة في صراعي مع الأطراف الأخرى.					
٢٩.	أسعى لإعطاء كل طرف من الأطراف المشتركة في الصراع جزءا مما يطلبه.					
٣٠.	أتنازل عن بعض مطالبي وأتقبل نقاطا أخرى تسهيلا للوصول إلى الحل.					
٣١.	قد أردد جملة (أعرف أنك المخطئ، وأود أساعدك).					
٣٢.	قد أوافق على طرح الطرف الوسيط كمحكم لحل موضوع مشكل مع المعلمين.					

	مصدر الصراع المقترح	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
	المجال الخامس: التجنب					
٣٣.	ابتعد عن الموضوعات التي تسبب الصراعات.					
٣٤.	أتفادى كل موقف يقود إلى جدل ونقاش مزعج.					
٣٥.	استعمل اللطف والدبلوماسية لإنهاء قضايا شائكة.					
٣٦.	أرى أن الصراع مع المعلمين قد يؤدي إلى طريق مسدود.					
٣٧.	أتجاهل ولا أبت في موضوع قد يغضب الآخرين.					
٣٨.	انسحب أو أتغيب عن موقف جدلي فيه خلافات.					
٣٩.	أتغاضى عن الموقف المختلف عليها بعض الوقت لتهدئة الموقف.					
٤٠.	أتجنب زيارة المعلمين أو المدارس التي تزداد فيها احتمالية المواجهات وتزيد فيها حدة الصراع.					
	المجال السادس: الحالة لمستوى أعلى					
٤١.	أقوم بالمتابعة اللازمة لموضوع الصراع مع مدير التربية والتعليم.					
٤٢.	أزود التربية والتعليم بمعلومات ضرورية لتساعد على حل الموقف المشكل.					
٤٣.	لا أتحرج من رفع أي موقف مشكل لمدير التربية والتعليم إذا ما تشدد أحد الأطراف وأظهر عدم التعاون.					
٤٤.	يتخذ مدير التربية والتعليم قرارات لحل مشكلات الميدان فور إبلاغه بها.					
٤٥.	إذا لم تكف الصلاحيات الممنوحة إلي لحل الصراع فأحيلها إلى مستوى أعلى لتوافر الصلاحيات لحلها.					
٤٦.	يتعامل مدير التربية بفعالية عند تحويل موقف مشكل من الميدان التربوي.					
٤٧.	يتخذ مدير التربية والتعليم قرارات بكل من لا يتعاون من العاملين في الميدان التربوي مع المشرفين.					
٤٨.	تدخل مدير التربية والتعليم لحل صراعات الميدان التربوي بين المشرفين والمعلمين أكثر فعالية.					

ملحق رقم (٢)

الاستبيان بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخيَ المشرف التربوي الفاضل

أختي المشرفة التربوية الفاضلة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .... وبعد،،،

يقوم الباحث بدراسة علمية لمعرفة أنماط تعامل مشرفي التربية الرياضية في الأردن مع الصراعات الأكاديمية من وجهة نظرهم وذلك لنيل درجة الماجستير في التربية الرياضية في جامعة اليرموك ومن أجل ذلك صمم الباحث هذه الاستبيان المكونة من قسمين:

١. البيانات الشخصية لمشرفي التربية الرياضية.

٢. الفقرات التي تصف السلوكات المتبعة من قبل المشرف في مواجهة مواقف الصراع.

ونظرا لما عرفتم به من خبرة ودراية فإنه ليسرني أن أضع هذه الاستبيان بين يديك لتقوم بتعبئتها بعناية ودقة وبتعبير صادق عن سلوكك الشخصي الذي تتبعه في تعاملك مع الصراع وستكون إجابتك في غاية السرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ملاحظة: يقصد بالطرف الآخر هو من يتعامل معهم المشرف ضمن نطاق العمل من مثل: (زميل من المشرفين، رئيسه المباشر، مدير المدرسة، المعلمين).

ويعرف الصراع الأكاديمي: بأنه حالة تفاعلية تظهر في عدم الاتفاق أو الاختلاف أو عدم الانسجام والتوتر بين مشرف التربية الرياضية وبين الطرف الآخر من جماعة العمل.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث :**طــاهر عبد الله قاسم مسعــود .**

القسم الأول:

يرجى وضع إشارة (×) في المربع المقابل للإجابة التي تراها مناسبة.

١- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

٢- الخبرة الإشرافية: ☐ ٥ سنوات فأقل ☐ أكثر من ٥ سنوات.

٣- المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس + دبلوم عالٍ فأقل ☐ ماجستير أو دكتوراة.

القسم الثاني:

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١	أعبر عن رأيي بلغة مباشرة وقوية لإصدار حكم.					
٢	أقلل من زيارة المدارس التي تزداد فيها احتمالية الصراعات.					
٣	إذا لم تكف الصلاحيات المطلوبة لحل صراع ما، فإني أحيلها إلى المسؤولين في المديرية لتوافر الصلاحيات لحلها.					
٤	أحرص على اهتمامات ورغبات الآخرين وتحويلها إلى قرار جماعي.					
٥	أركز في لقاءاتي مع الأطراف الأخرى على مواضيع الاتفاق وأهمل مواضيع الاختلاف.					
٦	أنا مع المقولة (أعرف أنك على حق وأود مساعدتك لتجاوز الخطأ).					
٧	أبرز منطقية موقفي للطرف الأخر لحثه على تقديم تنازلات في مجال العمل.					
٨	أنسحب عندما أواجه قضايا الخلاف.					
٩	أطلب من المسؤولين في المديرية عدم التهاون مع من لا يتعاون معي لتحقيق الأهداف المشتركة.					
١٠.	أتقبل وانفتح على الطرف الآخر للوصول إلى حل مرض.					
١١.	عدم إظهار الغضب أمام الطرف الآخر حفاظا على العلاقات الطيبة معه.					
١٢.	أوافق على إشراك – وسيط – لحل تعقد المشكلة.					
١٣.	انتقد المعلمين الذين لا يؤدون متطلبات عملهم.					
١٤.	احتفظ خلافاتي مع المعلمين لنفسي لتجنب المشاعر السلبية.					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.١٥	أشجع الأطراف الأخرى على سياسة الأخذ والعطاء والحوار والبناء.					
.١٦	استعمل اللطف والدبلوماسية لإنهاء قضايا مختلفة عليها.					
.١٧	أناقش موضوع الصراع مع الطرف الآخر بشكل مباشر.					
.١٨	أجامل الأطراف جميعها حتى لو كان ذلك على حساب العمل.					
.١٩	أقترح حلولا تتضمن وجهات نظر الآخرين.					
.٢٠	أمارس صلاحياتي لإنهاء الصراع.					
.٢١	ابتعد عن الموضوعات التي تسبب الصراعات.					
.٢٢	أتابع موضوع الصراع مع المسؤولين في مديرية التربية.					
.٢٣	أهيئ المناخ الملائم لحل الصراع مع الطرف الآخر.					
.٢٤	أهتم برغبات الآخرين لتكون موضع التقدير.					
.٢٥	أوازن بين عمليتي (الربح – والخسارة) وصولا إلى الاتفاق مع الطرف الآخر.					
.٢٦	علاقتي مع المعلمين علاقة الأمر الناهي.					
.٢٧	أتفادى كل موقف يقود إلي جدل ونقاش غير مجد.					
.٢٨	أسعى لإيجاد قرار جماعي موضوع الصراع.					
.٢٩	أبحث عن حلول وآراء وسطية لحل الخلافات.					
.٣٠	استعمل الشدة والحزم لتحقيق أهداف العمل.					
.٣١	أتجاهل أي موضوع قد يغضب الآخرين.					
.٣٢	أرفع أي موقف مشكل للمسؤولين في المديرية إذا مات تشدد أحد الأطراف وأظهر عدم التعاون.					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.٣٣	أتبادل وجهات النظر مع الطرف الآخر لإيجاد حل مرضي لأي موقف مشكل.					
.٣٤	أوافق على وجهات نظر الآخرين على الرغم من عدم اقتناعي بها.					
.٣٥	اهتم بنفسي على حساب الاهتمام بحاجات الآخرين.					
.٣٦	أتغاضى عن أسباب الصراعات والموقف المشكلة بعض الوقت لتهدئة الموقف.					
.٣٧	أطلب من المسؤولين في المديرية اتخاذ قرارات لحل مشكلتي في الميدان.					
.٣٨	أتعاون مع الطرف الآخر لحل الصراعات بشكل مرض.					
.٣٩	أحرص على مراعاة شعور الآخرين وتجنب إحراجهم.					
.٤٠	أتنازل عن بعض المطالب وأتقبل مطالب أخرى تسهيلا للوصول إلى حل وسط.					

ملحق رقم (٣)

أعضاء لجنة تحكيم الاستبيان

١. الأستاذ الدكتور إبراهيم وزرمس، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك.
٢. الأستاذ الدكتور فايز أبو عريضة، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك.
٣. الأستاذ الدكتور هاني الربضي، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك.
٤. الأستاذ الدكتور عدنان فرح، كلية التربية، جامعة اليرموك.
٥. الأستاذ الدكتور شفيق حسان علاونة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
٦. الدكتور حازم النهار، الجامعة الأردنية.
٧. الدكتور عبدالكريم مخادمة، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك.
٨. الدكتور احمد بني عطا، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية.
٩. الدكتور نبيل شمروخ، كلية التربية الرياضية جامعة اليرموك.
١٠. الدكتور نصر العلي، كلية التربية، جامعة اليرموك.
١١. المشرف، التربية الرياضية، عارف كراسنة، تربية اربد الأولى.
١٢. المشرف، التربية الرياضية، فيصل عبيدات، تربية اربد الأولى.
١٣. المشرفة، التربية الرياضية، نوال العساف، تربية اربد الأولى.

Abstract

Mas'oud, Taher, Abdallah. (2006). Patterns of dealing with Academic Conflicts asused by physical Education, (Supervisor: Prof. Dr. Ali Al-Deery)

This study aimed at detecting the patterns of dealing with academic conflicts used by physical education supervisors through answering the following two questions.

1. To what extent do physical supervisors use patterns of dealing with academic conflicts?
2. Are there significant differences in using these patterns that can be attributed to supervisor's gender, qualification or experience?

A 40 item questionnaire was built depending on some previous scales and related literature. The questionnaire covered six dimensions including cooperation, courtesy ,compromise, avoidance, using authority, and referring to a higher authority?

The sample consisted of 53 male and female physical education supervisors chosen intentionally from the study population.

The study revealed the following results:

- Physical education supervisors use all patterns of dealing with conflicts using authority, referring to higher authority, cooperation, compromise, courtesy, avoidance.
- There is a significant difference in using the Models of and avoidance due to supervisor's sex in favor of females.
- There are no significant differences in using all the patterns due to supervisor's qualifications or experience.

Key words: Physical education supervisor's academic conflicts, Models of dealing with conflicts.